Neues Korresponde... für die Gelehrten- und Realschulen ...

Neues

Korrespondenz-Blatt

für die

Gelehrten- und Realschulen

Württembergs

Herausgegeben

von

Dr. Th. Klett
Rektor des K. Gymnasiums
in Cannstatt

und

O. Jaeger
Rektor der K. Wilhelms-Realschule
in Stuttgart

Achter Jahrgang 1901

Stuttgart
Druck und Verlag von W. Kohlhammer
1901

Inhalts-Übersicht.

A. Amtliche Bekanntmachungen.

B. Prüfungs-Aufgaben.

C. Pädagogisches und Didaktisches.

D. Philologisches und Historisches.

E. Mathematisches und Naturwissenschaftliches.

F. Vereinswesen.

G. Statistisches.

H. Verschiedenes.

I. Litterarischer Bericht.

Kandidatenliste auf 1. Januar 1901.

Bearbeitet von Prof. Cramer in Heilbronn.

(Spalte I giebt die fortlaufende Nummer nach dem Lebensalter, II Name, III Geburtstag, IV Prüfungsjahr [a Frühjahr, b Herbst], V Bemerkungen, VI Nummer nach dem Prüfungsalter.)

I. Humanistische Kandidaten mit

A. Professoratsprüfung (45).

(Nach der Prüfungsordnung vom 28. November 1865.)

1.	Spiro, Dr. Ludwig	30. Jan. 65	89b		1
2.	Günzler, Dr. Eduard	2. Sept. 65	91a		2
3.	Riecke, Dr. Viktor	21. Febr. 66	92		6—7
4.	Meyer, Johannes	5. März 66	91b		3—5
5.	Hauser, Dr. Oskar	20. Aug. 66	93		8—15
6.	Lang, Dr. Gustav	19. Nov. 66	93		8—15
7.	Trefz, Dr. Eugen	24. Dez. 66	94		16—25
8.	Hölder, Karl	7. März 67	95		26—32
9.	Müller, Robert	12. März 67	92		6—7
10.	Bracher, Paul	2. April 67	98		38—41
11.	Seiz, Hermann	22. Juli 67	91b		3—5
12.	Calmbach, Heinrich	19. Sept. 67	94		16—25
13.	Imle, Dr. Max	18. Okt. 67	94		16—25
14.	Moser, Christian	9. Nov. 67	95		26—32
15.	Kiderlen, Paul	13. Nov. 67	93		8—15
16.	Eisele, Dr. Theodor	14. Dez. 67	91b		3—5
17.	Vogt, Dr. Karl	10. Jan. 68	94	Präz. ex. 91a	16—25
18.	Kochendörfer, Dr. Wilh.	12. Febr. 68	94		16—25
19.	Kretschmer, Dr. Hermann	19. April 68	93		8—15
20.	Reiff, Theodor	7. Aug. 68	94		16—25
21.	Braun, Max	20. Sept. 68	93		8—15
22.	Wiedenhöfer, Dr. Josef	18. Okt. 68	96		33—35
23.	Ebner, Dr. Julius	18. Nov. 68	93		8—15
24.	Fahrion, Karl	12. März 69	95	theol. ex. 91	26—32
25.	Wolfangel, Hermann	12. Juni 69	95		26—32
26.	Breitweg, Dr. Eugen	9. Nov. 69	96	Präz. ex. 93	33—35
27.	Wagner, Max	14. Nov. 69	95		26—32

☛ Von dieser Liste wurden auf mehrfach geäusserten Wunsch Sonderabdrücke hergestellt, die zu 20 Pf. bei W. Kohlhammer in Stuttgart zu haben sind.

28. Zimmer, Richard	15. Dez. 69	94			16—25
29. Reik, Karl	30. Dez. 69	93			8—15
30. Haug, Hermann	3. Jan. 70	95			26—32
31. Rupp, Dr. Gottlieb	27. März 70	93			8—15
32. Schmid, Dr. Max	24. Juni 70	94			16—25
33. Schott, Dr. Emil	14. März 71	94			16—25
34. Preiser, Dr. Richard	6. Sept. 71	94			16—25
35. v. Fischer, Philipp	15. Sept. 71	97			36—37
36. Diehl, Dr. Adolf	6. März 72	97			36—37
37. Gössler, Dr. Peter	17. Mai 72	95			26—32
38. Lutz, Friedrich	12. Nov. 73	96			33—35
39. Schermann, Max	13. Nov. 73	98			38—41
40. Kolb, Wilhelm	19. Jan. 74	98			38—41
41. Weber, Adolf	10. März 74	99			42—45
42. Leuze, Oskar	30. Mai 74	98			38—41
43. Hesler, Dr. Rich.	30. Aug. 74	99			42—45
44. Ziemssen, Ludwig	17. Febr. 75	99			42—45
45. Kleinknecht, Ludwig	27. Febr. 76	99			42—45

B. Präzeptoratsprüfung (11).

(Nach der Prüfungsordnung vom 28. November 1865.)

1. Reutter, Adolf	1. Juli 61	91b			7—8
2. Hohenacker, Gustav	4. Jan. 64	91a			5—6
3. Leibius, Dr. Otto	5. Sept. 64	88a			1
4. Föll, Ernst	8. Sept. 64	89a			2—3
5. Elwert, Karl	21. Febr. 65	89a			2—3
6. Weidle, Eugen	2. Nov. 66	91a			5—6
7. Haller, Christian	25. Dez. 66	89b			4
8. Seuffer, Gustav	15. Febr. 68	91b			7—8
9. Kumpff, Ernst	24. Nov. 68	92			9—10
10. Häussler, Gotthold	6. Jan. 70	95			11
11. Planck, Dr. Ernst	14. Juni 70	92		Redakteur	9—10

C. Dienstprüfung (3 + 6).

(Nach der Prüfungsordnung vom 21. März 1898.)

1. Isenberg, Karl	25. Mai 69	99[1])	00[1])	Präz. ex. 93	1—3
2. Binder, Herm.	14. Okt. 77	99	00		1—3
3. Klaiber, Hans	29. Nov. 77	00	00		1—3
4. Wille, Wilhelm	21. Aug. 71	00	—	Präz. ex. 96	—
5. Krauss, Nath.	25. Jan. 77	00	—		—
6. Hoffmann, Theod.	12. Febr. 77	00	—		—
7. Schall, Franz	26. März 77	00	—		—

[1]) Jahr der Erstehung der ersten und zweiten Dienstprüfung; durch die zweite wird erst die Anstellungsfähigkeit erlangt.

8. Häcker, Wilh.	9. Mai 77	00	—		—
9. Zoller, Max	8. Nov. 77	00	—		—

II. Realistische Kandidaten mit

A. Professoratsprüfung (24).

(Nach der Prüfungsordnung vom 20. Juli 1864.)

a) Sprachlich-geschichtlicher Richtung (14).

1. Ziegler, Dr. Johannes	22. April 62	95	1
2. Sander, Hermann	16. Juli 69	99	7—10
3. Schwend I, Friedrich	7. Febr. 71	97	2—3
4. Fromm, Ernst	18. März 71	98	4—6
5. Pfeiffer, Dr. Gustav	16. Mai 72	97	2—3
6. Schnapper, Immanuel	26. Jan. 73	99	7—10
7. Roser, Ludwig	25. Okt. 73	00	11—14
8. Jäger, Dr. Theodor	29. Nov. 73	98	4—6
9. Schwend II, Rich.	12. Dez. 73	00	11—14
10. Gauger, Bruno	27. April 74	98	4—6
11. Gonser, Theophil	16. Juni 74	99	7—10
12. Löffler, Karl	7. Jan. 75	99	7—10
13. Kraiss, Rudolf	16. Mai 75	00	11—14
14. Müller II, Richard	23. Dez. 75	00	11—14

b) Mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung (10).

1. Grözinger, Eugen	9. März 66	99	r. ex. 92[1]	6—7
2. Hauser, Ludwig	2. Sept. 68	93		1
3. Schweizer, Christian	4. Jan. 70	99		6—7
4. Wolff, Dr. Bernhard	22. März 70	97		2—3
5. Lebküchner, Richard	30. Juli 71	98		4—5
6. Fries, Otto	10. April 73	98		4—5
7. Roth, Hermann	8. Mai 73	97		2—3
8. Stübler, Eugen	3. Juli 73	00		8—10
9. Kauzmann, Paul	31. Jan. 74	00		8—10
10. Beischer, Gustav	3. März 77	00		8—10

B. Reallehrerprüfung (17).

(Nach der Prüfungsordnung vom 20. Juli 1864.)

1. Mauz, Gotthilf	6. Jan. 65	98	4—7
2. Scheuffele, Richard	17. Dez. 68	93	2
3. Schwarz, Wilhelm	17. Juni 70	92	1
4. Dieterich, Gotthold	12. Febr. 73	00	10—17
5. Stoller, Jakob	21. April 73	98	4—7
6. Henninger, Karl	8. Nov. 73	98	4—7

[1]) r. ex. = Reallehrerprüfung.

7. Müller I, Hermann	6. Juni	74	95	8
8. Klein I, Hermann	15. Jan.	75	00	10—17
9. Palm, Albert	6. Aug.	75	98	4—7
10. Walter, Georg	18. Jan.	76	99	8—9
11. Reutter, Fritz	23. Febr.	76	00	10—17
12. Waibel, Ernst	28. Jan.	77	00	10—17
13. Horsch, Gottlob	30. Mai	78	99	8—9
14. Schnitzler, Otto	3. Juni	78	00	10—17
15. Wölfflen, Gottlob	27. Aug.	78	00	10—17
16. Rinck, Erhard	7. Sept.	79	00	10—17
17. Wagner, Erwin	30. Okt.	79	00	10—17

C. Dienstprüfung (1 + 13).

(Nach der Prüfungsordnung vom 12. September 1898.)

a) Sprachlich-geschichtlicher Richtung (8).

1. Mann, Dr. Eugen	5. Aug.	72	00[1])	—	—
2. Stricker, Eugen	2. Jan.	73	00	—	—
3. Landsperger, Johann	3. Febr.	75	00	—	—
4. Moser, Dr. Oskar	29. März	75	00	—	—
5. Diez, Gerhard	6. Nov.	76	00	—	—
6. Eisenhans, Otto	3. Dez.	76	00	—	—
7. Zeller, Gustav	22. Jan.	77	00	—	—
8. Müller III, Albert	9. April	77	00	—	—

b) Mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung (6).

1. Stöhr, Konrad	16. Nov.	68	00[1])	00[1])	1
2. Daiber, Theodor	9. Febr.	74	00	—	—
3. Mühlschlegel, Oskar	22. Sept.	75	00	—	—
4. Oberkampf, Karl	26. Jan.	76	00	—	—
5. Geck, Dr. Erwin	20. Dez.	76	00	—	—
6. Klein II, Ludwig	23. März	77	00	—	—

Allgemeine Bemerkungen.

1. Die Zahl der vollständig (d. h. mit Lehrprobe) geprüften Kandidaten beträgt am 1. Januar 1901:

für I	A	45
	B	11
	C	3 (+ 6)
II	A	24
	B	17
	C	1 (+ 13)
	zusammen	101 (+ 19).

[1]) S. die Anmerkung zu I C.

2. Der durchschnittliche[1]) jährliche Zugang (durch Erstehung der verschiedenen Prüfungen) beträgt bei II A 8,0, II B 4,9.

Bei I hat im Jahr 1899, bei II 1900 letztmals die Prüfung nach der alten Ordnung stattgefunden, d. h. für mittlere und obere Klassen getrennt. Von jetzt an ist also der durchschnittliche jährliche Zugang je aus I A B C und II A B C zusammen zu berechnen. Er beträgt (die früheren Zahlen seien zur Vergleichung beigesetzt):

	I. auf humanistischer	II. auf realistischer Seite
1883—1892 . . .	18,1	15,5
1884—1893 . . .	19,3	15,3
1885—1894 . . .	19,4	15,0
1886—1895 . . .	18,6	14,0
1887—1896 . . .	17,9	12,8
1888—1897 . . .	15,4	12,0
1889—1898 . . .	14,2	12,1
1890—1899 . . .	12,7	12,3
1891—1900 . . .	11,6	13,0.

3. Der durchschnittliche Abgang (durch erstmalige Anstellung auf Lebenszeit) beträgt:

I A 4,3	II A 7,0
I B 4,3	II B 6,4.

4. Als durchschnittliches Anstellungsalter ergiebt sich

I A 33,7 Jahre	II A 32,45 Jahre
I B 32,6 „	II B 30,52 „

5. Alter der definitiv angestellten Lehrer:

I. Humanisten

im Alter von	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79 Jahren	zus.
1. an oberen Klassen	0	12	53	27	10	0	102
2. „ mittleren „	0	63	54	18	11	1	147
Zusammen . .	0	75	107	45	21	1	249[2])

II. Realisten

im Alter von	20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	70-79 Jahren	zus.
1. an oberen Klassen	2	27	49	24	6	1	109
2. „ mittleren „	20	63	75	36	15	1	210
Zusammen . .	22	90	124	60	21	2	319[3])

[1]) Die sämtlichen Durchschnitte beziehen sich auf die letzten 10 Jahre.

[2]) Dazu kommen 12 an Unterklassen angestellte ak. geb. Lehrer, 12 kath. und 2 evang. Geistliche, also Gesamtsumme der Humanisten 284.

[3]) Dazu 5 an Unterklassen angestellte ak. geb. Lehrer, also Gesamtsumme der Realisten 324.

6. Durchschnittlicher jährlicher Abgang von definitiv angestellten Lehrern (durch Pensionierung oder Tod):

I A 2,0	II A 2,6
I B 3,8	II B 3,1.

Bericht über die Verhandlungen einer Konferenz von Gymnasialrektoren.

Nachdem in einer Zusammenkunft am 28. Dezember 1899 die Rektoren der württembergischen Gymnasien die regelmässige alljährliche Abhaltung einer Rektorenkonferenz beschlossen und für diese eine Geschäftsordnung festgestellt hatten, fand am 28. Dezember 1900 im Eberhard-Ludwigs-Gymnasium zu Stuttgart eine Konferenz statt, auf der die humanistischen Gymnasien ausser Hall und Ravensburg, die Realgymnasien ausser Gmünd vertreten waren. Die Gegenstände der Verhandlungen, die Rektor Dr. Straub leitete, waren die Frage der Wiedereinführung des lateinischen Unterrichts in Klasse I und die Frage: „Durch welche Mittel kann dem unzureichenden Unterricht in der alten Geschichte auf der Oberstufe abgeholfen werden?"

Zu der ersten Frage hatte Rektor Dr. Treuber Leitsätze aufgestellt des Inhalts, dass nach den Erfahrungen der meisten mit Elementarschulen verbundenen Gymnasien der Unterricht im Deutschen, wie er auf Grund der betreffenden Bestimmung des Lehrplans vom 16. Februar 1891 erteilt wird, zu formalistisch ist und aus dem Gebiet der deutschen Formenlehre manches behandelt, wofür den Schülern Verständnis und Interesse noch fehlt, dass dagegen der gegenwärtige Lehrplan und Unterrichtsbetrieb der Klasse I nur bei ungewöhnlichem Lehrgeschick des Lehrers für den Unterricht den Schülern hinreichend neuen Stoff bietet, um ihr Interesse auf die Dauer rege zu erhalten; dass demnach in Klasse I für die Zeit nach Weihnachten ein Unterricht in Latein (ohne jede schriftliche Hausaufgabe) mit etwa sechs Wochenstunden eingeführt werden sollte, die durch Verkürzung der bis jetzt für Deutsch und Rechnen bestimmten Zeit zu gewinnen wären; dass im Fall der Nichtwiedereinführung des Lateinischen in Klasse I eine Änderung des Lehrplans und des Unterrichtsbetriebs der Klasse I als angezeigt erscheint, bei der vor allem auf eine der Altersstufe entsprechendere

und anregendere Gestaltung des Unterrichts im Deutschen Bedacht zu nehmen wäre. Das Ergebnis einer eingehenden und allseitigen Erörterung war, dass der grundlegende einleitende Satz mit 10 Stimmen gegen 2, bei 2 Stimmenthaltungen, der Satz betreffs der Wiedereinführung des Lateinischen in Klasse I mit 9 gegen 5, der letzte Satz mit 12 gegen 2 Stimmen angenommen wurde.

Zu der zweiten Frage hatte Rektor Dr. Hirzel Leitsätze aufgestellt, in denen er entwickelte, dass den Voraussetzungen von dem Wert, den der Unterricht in alter Geschichte für die Unterstützung der Lektüre und die Einführung der Schüler in die wichtigsten Seiten des antiken Staats- und Kulturlebens haben sollte, die Thatsachen nicht entsprechen und nicht entsprechen können, weil dem Unterricht zu wenig Zeit eingeräumt ist; dass ein Ersatz dringend not thue ebenso im Interesse einer gründlicheren Bekanntschaft der Schüler mit der griechischen und römischen Geschichte, wie im Interesse der Lektüre der obersten Klassen, die sonst genötigt sei, entweder das Eingehen auf das Sachliche zu sehr zu beschränken oder damit zuviel Zeit zu verlieren, und dass ein solcher Ersatz am besten beschafft werden könnte durch Einsetzung einer Stunde für vertiefende Repetition der alten Geschichte in Klasse IX. Die Verhandlung zeigte mit dem Prinzip der Forderung allseitige und vollständige Übereinstimmung; eine gewisse Verschiedenheit der Meinungen ergab sich nur hinsichtlich der Fragen, ob etwa, eventuell wie schon der Unterricht in den Mittelklassen für eine solide Grundlegung mehr leisten könne, ob ferner der abschliessenden Prüfung in alter Geschichte in Klasse VIII jeder Wert abzusprechen oder ob sie immerhin besser sei als nichts, ob etwa die vertiefende Repetition in alter Geschichte, wie sie für Klasse IX vorgeschlagen wird, mit der Lektüre einer entsprechenden Zusammenstellung von Quellenstellen oder einer Chrestomathie (wie Jakobs' Attica) zu verbinden sei. Das Ergebnis war die einstimmige Annahme des Satzes: „Der Unterricht in der alten Geschichte bedarf einer Ergänzung; diese, bestehend in einem vertiefenden Repetitionsunterricht über alte Geschichte und antikes Leben, würde am besten geschaffen durch eine besondere Stunde in Klasse IX.“ Die Frage, ob Klasse IX die Vermehrung der obligaten Wochenstunden um eine vertrage, wurde mit 8 (die Rektoren der Realgymnasien enthielten sich der Abstimmung) bejaht, während vier Abstimmende Bedenken gegen die Einführung einer weiteren Unterrichtsstunde in Klasse IX hatten und zur Erwägung gaben, ob die Stunde nicht auf Kosten

sämtlicher Unterrichtsfächer in Klasse IX eingeführt werden könne. Den Schluss machte die einstimmige Annahme der von Rektor Dr. Egelhaaf beantragten Resolution: „Durch Einführung eines vertiefenden Repetitionsunterrichts in alter Geschichte in Klasse IX würde die Prüfung in alter Geschichte in Klasse VIII entbehrlich.“

Cannstatt. Th. Klett.

Die Entwicklung der griechischen Porträtkunst.

Von Professor Rist.

Rede, gehalten zur Feier des Geburtsfestes S. M. des Königs, am 25. Februar 1900, im K. Realgymnasium zu Stuttgart.

Wohl keine Geschichte wäre lückenhafter als diejenige der griechischen Porträtkunst, wenn man die uns erhaltenen litterarischen Nachrichten nur mit den wenigen Originalwerken illustrieren könnte, die nicht dem zerstörenden Einfluss der Elemente und dem kunstgefährlichen Wirbel der grossen geschichtlichen Umwälzungen so vieler Jahrhunderte zum Opfer gefallen sind. Glücklicherweise aber besitzen wir von den besten griechischen Werken bis zum V. Jahrhundert v. Chr. zurück unzählige Kopien aus der Zeit der griechischen Renaissancebewegung, welche die römische Kunst vom letzten Jahrhundert der Republik an bis tief in die Kaiserzeit beherrscht hat. Auch ist die archaische Kunst durch hochinteressante Funde erst aus den letzten Jahrzehnten in ein ganz neues Licht gerückt worden und so stellt sich heute die griechische Porträtkunst als eine wenn auch nicht durchweg fest begründete, so doch ziemlich gesicherte und abgerundete Erscheinung dar, deren Entwicklung wir nun verfolgen wollen.

Die ältesten Versuche porträtartiger Bildnisse, denen wir auf griechischem Boden begegnen, sind die von Schliemann in Mykenä entdeckten Goldmasken, deren Entstehungszeit jenseits der dorischen Wanderung liegen mag. Wenn schon an der mykenischen Kunst der asiatische Charakter betont worden ist, so ist nach ihr noch ein halbes Jahrtausend nötig gewesen, bis die griechische Kunst sich den Fesseln orientalischer Tradition entwunden hatte. Denn

Anmerkung: Die den Bildwerken nachgesetzten Zahlen beziehen sich auf die Reproduktionen in Hirths „Stil, der schöne Mensch“. Das nachgesetzte (S) bedeutet das Vorhandensein eines Gipsabgusses im Museum der bildenden Künste in Stuttgart.

erst gegen Ende des VII. Jahrhunderts wird sie selbständig. Jetzt erst tritt sie aus der Legende heraus in die Geschichte. Wohl waren die ältesten Versuche, den Menschen darzustellen, noch unförmlich genug. Aber der gesunde Naturalismus, der die Griechen auszeichnete und der sie überhaupt vor den Abenteuerlichkeiten der asiatischen Kunst bewahrte, liess sie ihn alsbald so wiedergeben, wie sie ihn vor sich sahen, und so steht, ähnlich wie in Ägypten und Assyrien, am Anfang auch ihrer Kunst das Porträt der Rasse, wie es sich uns in den ältesten dorischen Skulpturen zu erkennen giebt.

Schon im VI. Jahrhundert jedoch zeigt sich das Bestreben, aus diesem allgemeinen Hintergrund des nationalen Rassenporträts das Bild des Individuums herauszuarbeiten. Bisher war die Kunst völlig im Dienst der Religion gestanden. Von nun an lockern sich allmählich die Bande, die sie mit dem Kult verknüpfen. Mit der panhellenischen Begeisterung für die heiligen Spiele von Olympia und Delphi kommt die Sitte auf, athletische Sieger durch Statuen zu ehren, und so erscheint zum erstenmal neben dem Götterbild die Statue des Menschen, neben dem Apoll der Athlet. Der kunstneugierige Pausanias, der Griechenland um die Mitte des II. Jahrhunderts n. Ch. bereiste, sah solche Athletenstatuen noch an Ort und Stelle. Sein Reisebericht giebt uns Anhaltspunkte sowohl hinsichtlich der Entstehungszeit als auch des Stils dieser Statuen. Als älteste Bildsäulen bezeichnet er diejenigen des Ägineten Praxidamas und des Opuntiers Rhexibios, die in der 59. und 61. Olympiade Siege errangen, und vom Bild des Pankratiasten Arrhachion, das auf dem Markt der Phigaleer stand, erzählt er, dass die Beine nach altertümlicher Weise wenig gespreizt waren und die Arme steif bis zu den Hüften herabhingen. Die Inschrift war bereits von der Zeit verwischt. Diese Beschreibung passt auf alle Standbilder aus jener Zeit und man wird wohl annehmen können, dass noch um die Mitte des VI. Jahrhunderts der einzige Unterschied zwischen Apollobildern und Athletenstatuen in der Inschrift bestand, die man den letzteren beigab. Diese Inschrift musste — ganz ähnlich wie die Namenbeigabe zu den Figuren einer Dodwell- oder François-Vase — die Absicht des Künstlers verdeutlichen helfen, solange er noch nicht befähigt war, seine Porträtfiguren bis zur Kenntlichkeit zu individualisieren. Als typisch für solche Bilder kann man den sog. Apoll von Tenea (S) ansehen, der nach den Fundberichten wahrscheinlich auf einem Grabe gestanden hatte und wohl

als Bild eines gefallenen Athleten gelten könnte. Sehen wir von der noch in architektonischem Gleichgewicht aufgebauten und eben darum so starren „Rekrutenstellung" des Körpers ab und vergleichen wir nur das Gesicht mit einem Werke aus dem Anfang des Jahrhunderts, z. B. mit einem Kopf aus der Sammlung Rampin in Paris (34). Dieser letztere erscheint uns fast wie eine Karikatur und lässt uns die Annahme Collignons verstehen, dass nach ähnlichen Funden auf Chios die Legende von dem Spottbilde entstanden sei, das Bupalos vom Dichter Hipponax gefertigt haben soll.



Apoll von Tenea. München.

Mit diesem Kopf verglichen bedeutet derjenige des Apoll von Tenea (23) einen entschiedenen Fortschritt. Diese fortschrittliche Bewegung dauert an; sie beschleunigt sich und um die Wende des Jahrhunderts entstehen Werke von so viel Naturbeobachtung und so stark individuellem Accent, dass sie einem Porträt nach heutiger Auffassung sehr nahe kommen. Bei dem auf der Akropolis gefundenen und den Ägineten verwandten Bronzekopf (35), der, ursprünglich mit einem Helm bedeckt, zu einem lebensgrossen Weihbild gehörte und sicherlich den Weihenden selbst darstellte, ist die schiefe

Stellung der Augen und das stereotype Lächeln, mit denen die alte Kunst das Gesicht zu beleben suchte, bereits verschwunden. Die Augenlider sind gut gespalten, das Auge war aus weisser Masse eingesetzt, um die Lebendigkeit des Blicks zu erhöhen; der Nasenrücken ist nicht gerade, sondern gebogen; der Bart ist sorgfältig zugespitzt und fein ziseliert. Der individuelle Zug, der uns an diesem Kopf auffällt, ist aber keine Ausnahme. Er ist allen porträthaften Werken aus dem Ende des VI. und Anfang des V. Jahr-



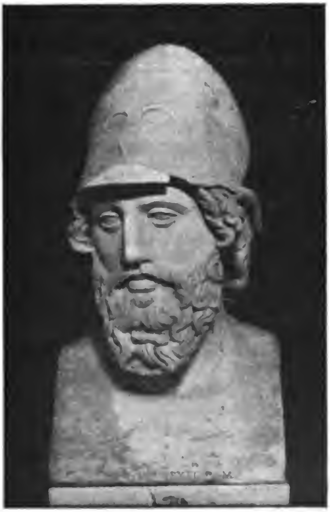
Mädchenfigur von der Akropolis. Athen.

hunderts gemein. Nirgends aber tritt er uns deutlicher vor Augen, als in den weiblichen Porträtfiguren (29, 31, 35), die im Jahr 1886 auf der athenischen Akropolis zwischen dem Erechtheion und der Nordmauer der Burg gefunden wurden. Dort sind sie, nach ihrer Verstümmelung durch die Soldaten des Xerxes, von Kimon gesammelt und in den Aufschüttungen begraben worden, auf denen die späteren Gebäude der Akropolis erstehen sollten. Sie stammen alle aus der pisistratischen Zeit, der ersten Glanzperiode Athens,

zu der sie in ihrer eleganten, reich und feingefältelten, aristokratisch vornehmen Erscheinung eine höchst interessante Illustration abgeben. Sie haben zwar alle die Stellung gemein, den feierlichen Opfergestus, der durch ihre Aufstellung beim Tempel der Burggöttin geboten war. Aber die vom Körper losgetrennten Arme, deren leichter und fast graziöser Schwung das Säulenhafte ihrer Erscheinung mildert; die individuelle Verschiedenheit in den Gesichtern, die trotz einer gewissen archaisch typischen Familienähnlichkeit nicht zu verkennen ist; die leichte und duftige polychrome Behandlung in blau, rot und gold, die, weit entfernt den Schimmer des edlen Gesteins mit schwerer Farbe zu erdrücken, nur da und dort leicht betonen und unterscheiden will; vor allem aber das Schwelgen in allen Kleinigkeiten des Kostüms und der Frisur — das alles bekundet, wie sehr es der damaligen Kunst schon gelungen war, sich vom hieratischen Stil loszureissen. Selbst für den Fall, dass die persische Invasion die griechische Kultur geknickt hätte, wären diese Denkmäler für sich allein schon ein hoher Beweis für die plastische Prädestination der griechischen Kunst gewesen und hätten ihr einen Ehrenplatz in der Geschichte gesichert.

Das V. Jahrhundert bedeutet eine neue Kunst. An der Gruppe der athenischen Tyrannenmörder, die an seinem Anfang stehen, finden wir zwar noch wie bei den Ägineten (S) dasselbe altertümliche Bewegungsmotiv, den Chiasmus. Von nun an jedoch vollzieht sich ein erstaunlicher Wechsel, ein in der Geschichte beispielloser Aufschwung. Welch ein Unterschied zwischen dem Kopf des Harmodios (S) in Neapel und dem durchgeistigten Antlitz des Bologneser Kopfes, in welchem Furtwängler die Kopie der von Lucian so hoch bewunderten Athena Lemnia (S) erkannt hat! Und beide Werke liegen höchstens dreissig bis vierzig Jahre auseinander. Dieser gewaltige Aufschwung kann mit den siegreich beendeten Perserkriegen und ihren günstigen Folgen auf politischem, religiösem und intellektuellem Gebiet allein nicht erklärt werden. Es hat noch ein anderer Faktor mitgewirkt, und das sind die athletischen Spiele, die gerade im Anfang des Jahrhunderts zu einer staatlichen Institution erhoben wurden. Sie vollendeten die Erziehung des Künstlers, sie weckten und bildeten seinen plastischen Sinn. Auf der Palästra entdeckte Pythagoras von Rhegion als erster die Symmetrie und den Rhythmus, studierte Myron die Form des lebendigen Körpers und seine Kraftäusserung im höchsten entscheidenden Augenblick. Hier auch beobachtete Polyklet die Schönheit des normal

entwickelten Menschen; hier suchte er, ähnlich wie ein Leonardo da Vinci und ein Albrecht Dürer, das Gesetzmässige der Proportionen zu ergründen und unter dem Einfluss der mathematischen Theorien der Pythagoräer die Schönheit zu einer Funktion der Zahl zu machen, sie in einen Kanon, in eine Formel zu kleiden, die er in seinem Doryphoros (S) offenbarte. Damit war man so weit gekommen, dass man das Individuum, dessen sich die archaische Kunst



Themistokles. Mus. Vatic. Rom.

mit liebevoller Geduld bemächtigt hatte, wieder aufgab, um es durch einen Typus zu ersetzen, der alles das enthielt, was man bei der Beobachtung vieler Körper als Bestes, als allein Wahres und Bleibendes erkannt hatte. Von nun an vereinfachte der Künstler wie der Philosoph, und idealisierte wie der Dichter. Alles Persönliche wurde abgestreift und den ästhetischen Gesetzen geopfert, die der reflektierende Verstand gefunden hatte. In dieser verallgemeinern-

den Idealisierung erscheint der Mensch nicht mehr als Vorbild, sondern als Thema. Der Diskobolos (S) der Myron ist nicht mehr ein bestimmter Diskuswerfer, sondern der Typus des Diskobolos, und auch in dem wunderbaren Fries, der den Parthenon umgab wie die Musik ein lebendes Bild, hat Phidias das Individuum in der höheren Darstellung des Bürgertums und der Menschheit verschwinden lassen.

Gerade aber in einer Zeit, da man über die schlichte Darstellung der Natur hinausging, scheinen im Gegensatz zu den grossen Meistern des Jahrhunderts einige wenige die Porträtkunst besonders gepflegt zu haben. Ihre Werke aber waren weit entfernt, Bildnisse nach unserem Sinne zu sein. Das sehen wir an der vatikanischen Herme des Themistokles und noch besser an den Hermen des Perikles. Von letzteren giebt es drei, eine in London (S), eine im Vatikan, eine dritte in München. Sie alle sind wohl Kopien des Erzbildes von Kresilas. Diejenige im Britischen Museum ist die schönste und wohl die treueste Nachbildung der verschwundenen Statue. Nach Plutarch hatte Perikles einen etwas langen Kopf, weshalb ihn die attischen Komödiendichter den „Zwiebelkopf" nannten. Nicht wohl um diesen Fehler zu verbergen, sondern als Abzeichen der Funktion eines Strategen deckt sein Haupt der korinthische Helm. Das Gesicht zeigt nur die Grundformen in idealer Verklärung. Unter dem Einfluss des hohen Stils ist alles Zufällige und Kleinliche der Wirklichkeit ausgeschieden, alles aber betont, was uns den Charakter des grossen Staatsmannes offenbaren kann. Aus diesen festen und edlen Zügen lesen wir gerne alle jene hohen Eigenschaften heraus, die Plutarch erwähnt: seinen reinen, lauteren Verstand, seine Gabe der Überredung, seine Milde und Entschlossenheit, seine hohe Denkart, und aus der etwas vorgewölbten Unterlippe den männlichen Ernst, dem das Lachen fremd war. Der Eindruck eines feinen Charakters wird noch erhöht durch die weiche Neigung des Kopfes zur Seite, die der idealen Auffassung einen individuellen Zug verleiht und eine Ausnahme bildet zur geraden Haltung, die für Hermen sonst Stilgesetz ist.

Dem Kresilas rühmen die Alten nach, dass er „edle Menschen noch edler" dargestellt habe. Im Bilde des Perikles haben wir wohl ein Beispiel hievon und ein Beispiel überhaupt von der Art, wie ein Künstler des V. Jahrhunderts das Porträt auffasste: er suchte den inneren Charakter des ganzen Menschen zu ergründen und diesen aus einem edlen Gesicht leuchten zu lassen, in welchem er unter Vernachlässigung aller äusserlicher nebensächlicher Zu-

fälligkeiten nur die am meisten charakteristischen Züge festhielt. Selbst in dem vom V. so verschiedenen IV. Jahrhundert bleibt man diesem Prinzip treu, und ein Alkibiades, ein Phokion, ein Sophokles (S) zeigt uns dasselbe griechische Profil, dieselben charakteristisch vereinfachten Züge. Nach einem alten Lied, das dem Simonides zugeschrieben wird und das Platon erwähnt, gehörte Schönheit von Gestalt zu den drei Wünschen eines Griechen. Schönheit war das erste Gesetz in der Plastik. Schön vor allem wollte der Künstler jene grossen Feldherren und Staatsmänner darstellen, die er mit einem Denkmal zu verewigen hatte. Sein Werk war mehr ein Bild des inneren Menschen als des äusseren, mehr vom Menschen wie er hätte sein müssen als wie er war, und hatte gar oft den Widerspruch zu versöhnen, der zwischen der physischen Schale und dem geistigen Kern bestand, wie bei einem Äsop, einem Sokrates. Die realistische Wiedergabe, wie sie ein Künstler der pisistratischen Zeit geübt hatte, war ihm zu platt. Sein Werk musste gross und würdig sein, und historisch im höchsten Sinn.

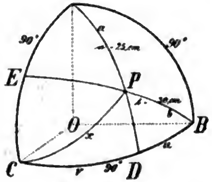
Es ist natürlich, dass diese hohe Auffassung des Porträts sich auch den Grabmälern mitteilt. Hier hatte dieser Idealismus seine Berechtigung. Erhob doch für die Griechen der Tod den Menschen auf eine höhere Stufe: er wurde eine Macht, eine Art Gottheit, die Gutes und Böses bringen konnte. Daher hatte schon die archaische Kunst manchmal den Toten die Abzeichen und den Typus von Gottheiten der Unterwelt gegeben, wie die Grabstele von Chrysapha zeigt. Anderen Grabbildnissen aber, z. B. demjenigen des Aristion (S), hat sie den ihr eigenen Realismus aufgeprägt, der den schroffsten Gegensatz bildet zum Stil der Grabmäler des V. und IV. Jahrhunderts, bei denen der Idealismus bis zu unpersönlicher Verallgemeinerung gesteigert erscheint. Hier ist der Einfluss der Kunst des Phidias allmächtig. Bei denjenigen Monumenten, die mehr sind als Steinhauerarbeit, erreicht die Kunst oft ihren höchsten Accent, und es scheint, als ob manche Figur vom Parthenonfries auf ein Grabmal herabgestiegen sei. Auf der Stele der Myrtia Kephisia im Louvre hat die Tote genau dieselbe Stellung, dieselben Züge, nur in umgekehrter Anordnung, wie die Figur auf der Pariser Terracottaskizze, die vielleicht von der Hand des Meisters selbst stammt und in der uns die unverdorbene Probe eines Kopfes vom Parthenonfries erhalten ist; und die im gleichen Fries unter den Göttern thronende Artemis erscheint mit derselben Draperie und derselben Handbewegung als

Hegeso Proxeno auf der Grabstele im athenischen Museum. Wie im Anfang der Kunst, so erscheint hier zum zweitenmal der Unterschied zwischen Göttern und Menschen im Bilde verwischt: dort geschah es absichtslos, als Folge mangelhaften Könnens, hier mit bewusstem Wollen, aus Freude am Schönen, im Ringen nach Vollendung. So sehr jedoch in diesen Grabbildnissen das porträthaft Individuelle zurücktritt, so mächtig spricht uns der innere Gehalt an, und wir müssen staunend bewundern, in wieviel tiefernste Poesie die Alten den herben Tod zu kleiden wussten, wieviel Wehmut, wieviel Sehnsucht nach dem sonnigen Leben aus den stillen nachdenklichen Gesichtern spricht, und wie zärtlich der Abschied, wie still und gross die Freude des Wiedersehens im Reich der Schatten ausgedrückt ist (S). (Forts. folgt.)

Auflösungen einiger trigonometrischer und mathematisch-geographischer Aufgaben aus den letzten Professoratsprüfungen.

Von Prof. Dr. E. Hammer in Stuttgart.

Um für das Fach der „Trigonometrie und mathematischen Geographie" dem im Jahrgang 1893, S. 391 in Beziehung auf die Professoratsprüfung ausgesprochenen Wunsch einigermassen nachzukommen, stelle ich hier (absichtlich sehr ausführlich gehaltene) Lösungen einer kleinen Auswahl von Aufgaben aus den letzten Jahren zusammen, an die sich wichtigere didaktische Bemerkungen knüpfen lassen. Ich hoffe diese Sammlung fortsetzen und so auch hier etwas zur Belebung des Unterrichts in der Trigonometrie an Oberklassen beitragen zu können.



Figur 1.

1. Auf einer Kugel vom Halbmesser r = 25 cm sind die Ecken eines Kugeloktanten bezeichnet (gleichseitig-rechtwinkliges Dreieck, Seiten und Winkel je 90°). Ein Punkt P der Kugeloberfläche hat von zwei der Ecken A und B die auf der Kugeloberfläche gemessenen Abstände 25

und 30 cm. Was ist (ebenso gemessen) sein Abstand von der dritten Ecke C? (Aufgabe von 1896.)

Vor allem sind hier, die weitere Lösung mag sein, welche sie will, die Seiten AP und BP (vgl. Fig. 1) im Winkelmass auszudrücken; die so genommenen Bögen AP und BP seien mit a und b bezeichnet. Da AP die Länge des Kugelhalbmessers hat, also, wenn ϱ die bekannte Reduktionskonstante vom analytischen Winkelmass aufs Gradmass oder umgekehrt bedeutet,

$$a = \frac{\text{Bogen AP}}{\text{Halbm. r}} \cdot \rho = \frac{25}{25} \rho = \rho = 57^0\,17'\,45'' \text{ ist, (auf 1'' abgerundet),}$$

und entsprechend

$$b = \frac{30}{25} \cdot \rho = \frac{6}{5} \rho = \frac{6}{5} (57^0\,17'\,45'')$$
$$= 68^0\,45'\,18'' \text{ (zu } 57^0\,17'\,45''\ {}^1/_5 \text{ davon im Kopf add.),}$$

so macht die Rechnung dieser beiden Seiten gar keine Mühe.

Eine naheliegende Überlegung zur weitern Lösung wäre hier nun folgende: Das Dreieck APB ist rechtseitig und die zwei andern Seiten sind bekannt, man kann also sehr einfach die Winkel PAB und PBA berechnen und hat somit in den zwei ebenfalls rechtseitigen Dreiecken APC und BPC je eine Seite und den anliegenden Winkel gegeben, kann also x auf doppeltem Weg, d. h. mit Probe, finden.

Da die Formeln für das rechtseitige Dreieck aber weniger geläufig sind und zu sein brauchen als die für das rechtwinklige sphärische Dreieck, und da man auf das Dreieck APB, dessen drei Seiten gegeben sind, zur Berechnung der Winkel PAB und PBA auch nicht die allgemeinen für diesen Dreiecksfall gültigen Formeln wird anwenden wollen, so wird eine andre Überlegung bequemer zum Ziel führen: Jeder von A ausgehende Grosskreis schneidet BC rechtwinklig, ebenso jeder von B ausgehende Grosskreis AC rechtwinklig. Verlängert man also den Bogen AP bis D, so sind die Dreiecke BPD und CPD rechtwinklig. Im ersten ist die Hypotenuse $BP = b$ und die Kathete $DP = 90^0 - a$ bekannt, man erhält also sehr einfach die zweite Kathete $BD = u$ und damit $CD = v = 90^0 - u$ als Kathete des Dreiecks CPD, dessen zweite Kathete ebenfalls bekannt und dessen Hypotenuse eben die gesuchte Grösse ist. Man hat nach dieser Überlegung unmittelbar:

$$(1) \quad \cos u = \frac{\cos b}{\cos (90^0 - a)} = \frac{\cos b}{\sin a}; \quad v = 90^0 - u$$

oder auch ohne Ausrechnung von v

$$(2) \quad \underline{\cos x} = \cos (90^0 - a) \cdot \cos v = \underline{\sin a \ \sin u}.$$

Man braucht also zur Ausrechnung von cos x nur 3 Logarithmen aufzuschlagen und die Rechnung lässt an Bequemlichkeit nichts zu wünschen übrig; es ist, wenn $\mathfrak{x}$ den Bogen CP im Längenmass bedeutet, nur noch beizufügen

$$\mathfrak{x} = r \frac{(x)''}{\rho''} = r \cdot \frac{(x)'}{\rho'}. \tag{3}$$

Ausrechnung:

$a = 57^\circ\ 17'\ 45''$ $b = 68^\circ\ 45'\ 18''$	cos b E sin a	$9.55\,913_5$ $0.07\,496$
u braucht nicht aufgeschlagen zu werden	cos u	$9.63\,409_5$
	sin u sin a	9.95 546 9.92 504
$x = 40^\circ\ 35{,}1'$ $= 2435{,}1'$	cos x	9.88 050
(auf 1″ nicht mehr scharf, worauf aber hier offenbar nichts ankommt.)	$(x)'$ $E\ \rho'$ r	3.38 652 6.46 373 1.39 794
$\mathfrak{x} = 17{,}71$ cm	$\mathfrak{x}$	1.24 819

Die Antwort lautet also $\mathfrak{x} = 17{,}71$ cm.

Die Diskussion der Aufgabe ist nicht ohne Interesse, sie sei deshalb hier wenigstens angedeutet: Anforderung an a und b, damit es einen Punkt P überhaupt giebt? ($a + b > 90^\circ$, im Längenmass $AP + BP > r \cdot \frac{\pi}{2}$). Wenn die Abstände AP und BP nach der andern Seite von AB aus aufgetragen werden, so giebt es einen zweiten Punkt P ausserhalb der Fläche des Oktanten, dessen x das oben berechnete zu 180° ergänzt; wie zeigt sich dies in der vorstehenden Auflösung?

Aber die vorstehende Auflösung wird, schon weil sie nicht symmetrisch ist, den Kandidaten oder Schüler der höhern Mathematik nicht befriedigen; der Bogen BE wäre mit AD gleichberechtigt. (Wie lässt sich, nebenbei bemerkt, mit Benützung von AD und BE vorstehende anschaulich-geometrische Lösung symmetrisch machen?) Wer von analytischer Raumgeometrie etwas weiss, muss auf folgende Lösung verfallen (und an diese war bei der Prüfung der Kandidaten gedacht; vgl. auch Hammer, Trigonometrie, 2. Aufl., 1897, S. 412): In dem rechtwinkligen Koordinatensystem O, ABC sind PA = a, PB = b und PC = x die Richtungswinkel der Richtung OP

gegen die drei Axen, die Quadrate ihrer cos geben also zusammen 1, oder es ist:

$$\cos^2 a + \cos^2 b + \cos^2 x = 1, \quad \text{d. h.}$$

$$\cos^2 x = 1 - \cos^2 a - \cos^2 b \qquad (4)$$

und die Auflösung also noch kürzer als oben. Man kann, wenn man sich mit der Genauigkeit von etwa 1′ in x begnügt, was hier offenbar angeht, da der Bogen von 1′ auf der Kugel von 25 cm Halbmesser nur $25 \cdot {}^1/_{3438}$ cm $= 0{,}007$ cm oder $^1/_{14}$ mm lang ist und die Genauigkeit von 0,1 mm in $\mathfrak{x}$ jedenfalls ausreicht, ganz wohl mit der Tafel der natürlichen goniometrischen Zahlen und der Quadrattafel rechnen:

$\cos a = 0{,}5403_5$ $\cos b = 0{,}3624$	$\cos^2 a = 0{,}2920$ $\cos^2 b = 0{,}1313$	Quadrattafel
$x = 40^\circ\ 35'$	$\cos^2 a + \cos^2 b = 0{,}4233$	
weiter wie oben	$\cos^2 x = 0{,}5767$ $\cos x = 0{,}7594$	Quadrattafel.

Für feinere und auch noch etwas bequemere Rechnung lässt sich auch (4) noch weiter umformen:

(4) $\cos^2 x = 1 - \cos^2 a - \cos^2 b = \sin^2 b - \cos^2 a$, oder mit

(5) $$c = 90^\circ - a,$$

$$\cos^2 x = \sin^2 b - \sin^2 c = (\sin b + \sin c) \cdot (\sin b - \sin c)$$
$$= \sin (b + c) \cdot \sin (b - c), \quad \text{also}$$

(6) $$\cos x = \sqrt{\sin (b + c) \cdot \sin (b - c)}.$$

Die sehr kurze Rechnung nach Gleichung (6) sieht also mit den obigen Zahlen so aus:

$a = 57^\circ\ 17'\ 45''$ $b = 68^\circ\ 45'\ 18''$	$\sin (b + c)$ $\sin (b - c)$	9.99 125 9.76 975	
$c = 32^\circ\ 42'\ 15''$	$\cos^2 x$ $\cos x$	9.76 100 9.88 050	wie oben
$b + c = 101^\circ\ 27'\ 33''$ $b - c = 36^\circ\ 3'\ 3''$	und weiter ebenfalls wie oben.		
$x = 40^\circ\ 35{,}1'$			

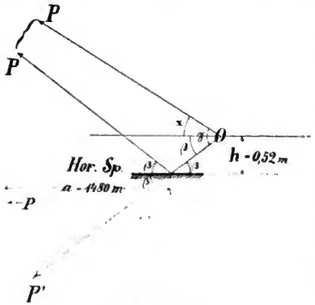
Auch diese Lösung ist von (5) an, da a und b ganz gleichberechtigt sind, nicht ganz symmetrisch. Wie lässt auch sie sich ganz symmetrisch machen? Ferner Diskussion der Aufgabe auch nach dieser Lösung! (Z. B. wenn $a + b < 90^\circ$ ist $\cos^2 a + \cos^2 b < 1$; Doppelvorzeichen der Wurzel für cos x nach (4) oder (6) giebt zwei Werte x_1 und x_2, die sich zu 180° ergänzen, vgl. die Bemerkung

bei der ersten Lösung; u. s. f.) Man suche endlich den Zusammenhang mit der ersten Lösung.

2. Der dem Ptolemäischen Lehrsatz des ebenen Sehnenvierecks ($mn = ac + bd$, wenn m und n die Längen der Diagonalen, a, c und b, d die Längen der zwei Paare von Gegenseiten des Vierecks sind) entsprechende Satz über ein sphärisches Kreisviereck (aus Grosskreisbögen gebildetes Viereck, dessen Ecken demselben Kugelkleinkreis angehören) soll aufgesucht werden.

$$(\sin\frac{m}{2}\sin\frac{n}{2} = \cdots\cdots ?)$$ u. s. f. (Aufgabe von 1897).

Über die Lösung dieser und ähnlicher Aufgaben der Sphärik vgl. nunmehr die Einleitung S. 471 der zweiten Auflage meines Lehrbuchs der Trigonometrie (1897) und die Anmerkung Nr. 108 S. 568/569 ebend., wo die Litteratur dazu angegeben ist. Besonders den Aufsatz von Baur (Abhandlungen, Stuttgart 1890, S. 87) wird man nicht ohne didaktischen Nutzen zu Rat ziehen.



Figur 2.

3. Mit einem Sextanten misst man über einem Flüssigkeitshorizont den Winkel γ zwischen einem terrestrischen Punkt P und seinem Spiegelbild P', $\gamma = 18^0\ 42'\ 20''$. Wenn der Sextant (Auge O) sich $h = 0{,}52$ m über dem Flüssigkeitsspiegel befindet und die (horizontale) Entfernung des Punkts P $a = 1480$ m ist, wie gross ist in O der Höhenwinkel α nach dem Punkt P? (Einfache Formel entwickeln: mit Entfernung von P gleich ∞ ist α im Vergleich mit γ was? Daher für endliches a ein Korrektionsglied zu bestimmen suchen!) (Aufgabe von 1898.)

Solche Aufgaben im Zusammenhang mit der wirklichen Messung oder wenigstens dem Vorzeigen der Messung von Winkeln sollten in der Schule immer noch viel mehr als es geschieht gepflegt werden. Aber es setzt dies freilich voraus, dass die Schüler wirklich Winkel-

messwerkzeuge sehen und in die Hand bekommen können. Was soll sich in der That der Schüler unter dem Winkel 49° 4′ 20″ denken oder wozu soll er sich mit diesem Winkel rechnerisch beschäftigen, wenn er nicht gesehen oder versucht hat, wie ein gemessener Horizontalwinkel oder Höhenwinkel oder Positionswinkel zu stande kommt, wenn er nicht (ausser dem Teilkreis des sog. Transporteurs mit seinen üblichen Grad- oder Halbgradstrichen) eine etwas feinere Kreisteilung mit Nonius gesehen und benützt hat?

Es sollte keine Schule geben, in der Trigonometrie gelehrt wird, ohne dass die Schule einen kleinen Theodolit, auch mit Höhenkreis, zur Verfügung hat (und trotz der jetzt geringen Bedeutung für geodätische Zwecke, womöglich auch einen kleinen Spiegelsextanten, z. B. Dosensextanten mit 1′ Ablesung, um 60—80 Mk. zu haben). Bei ganz geringen Mitteln der Schule könnte man sich schliesslich mit einem Diopterinstrument begnügen, z. B. einer Gradscheibe (Winkeltrommel, Pantometer od. dgl., zur Nonienablesung auf etwa 2′ eingerichtet), wobei man freilich auf Messung von Horizontalwinkeln beschränkt wäre, wenn nicht für Höhenwinkel ein besondres andres billiges Instrument (z. B. Freihandinstrument mit Reflexion der Libelle ins Gesichtsfeld) angeschafft werden könnte. — Immerhin ist ein Fernrohrinstrument aus vielen Gründen vorzuziehen. Ich habe aus dem Bestand der geodätischen Sammlung der Technischen Hochschule mehrere württembergische Mittelschulen mit ältern, für diese Demonstrationszwecke noch brauchbaren Theodoliten ausstatten können. Möchten doch alle Mittelschulen mit Anschaffung dieser allerwichtigsten mathematischen Hilfsmittel folgen!

Dass man in kurzer Zeit auf allen Schulen die Planimetrie nicht mit dem abstrakten Lehrgebäude Euklids beginnen, an den Anfang der Trigonometrie nicht abstrakte Betrachtungen über die goniometrischen Zahlen stellen wird, sondern dort mit dem Zeichnen einfacher geometrischer Figuren und zeichnerischen Betrachtungen an diesen Figuren, ferner mit einfachen geometrischen Feldmessungen (z. B. Flächeninhaltsbestimmungen mit Kreuzscheibe und Latten), hier ebenfalls mit elementarer Messung von Längen und Winkeln u. s. f. im Freien beginnen wird, dass man in kurzer Zeit in beiden Fächern mit der Anschauung statt mit der Abstraktion, mit dem Anfang statt mit dem Ende anfangen wird, ist wohl keine Frage mehr; es ist nur merk-

würdig, dass diese allerelementarste didaktische Überlegung, die in fast allen andern Lehrzweigen heute als selbstverständlich angesehen wird, in der Mathematik so lange Zeit braucht, bis sie auch hier als selbstverständlich gilt.

Angewandte und anschauliche elementare und höhere Mathematik, „praktische" Mathematik, nicht „reine" Mathematik, thut den Schülern der Mittel- wie der Oberklassen aller unserer Mittelschulen dringend not!

Man vergleiche mit diesen Anschauungen, für die sich immer mehr Stimmen erheben, die aber die Herren Universitätsmathematiker im allgemeinen als Profanation der „reinen" Wissenschaft verwerfen, die in letzter Zeit von der Göttinger Universität ausgehenden Bestrebungen (Über angewandte Mathematik etc., herausgegeben von Klein und Riecke, Leipzig, Teubner 1900), wobei allerdings das von Herrn Prof. Wiechert über Geodäsie Vorgebrachte einer gründlichen Durchsicht bedürfte; ferner die Referate über angewandte Mathematik im Sinn der neuen preussischen Prüfungsordnungen für das Lehramt, besonders das von G. Hauck im Jahresbericht der deutschen Mathematiker-Vereinigung VIII. Band, Leipzig, Teubner 1900.

Nicht nur bei uns, überall regt sich der Wunsch nach praktischem Lehren und Lernen der Mathematik, vgl. z. B. die langen Erörterungen, die sich in der Zeitschrift „Nature" (London), anknüpfend an einen Aufsatz von Prof. J. Perry über „Teaching of Mathematics" (Nature, Bd. 62, S. 317 ff., Nr. 1605 vom 2. August 1900) durch viele Nummern hinziehen. Perry's Broschüre (1899) hat grosses Aufsehen gemacht (vgl. auch Engineering, Bd. LXX, S. 271 bis 272, 1900); er geht m. A. nach in seinen „praktischen" Forderungen entfernt nicht weit genug.

Man verzeihe diese abschweifende Vorbemerkung zu einer einfachen Aufgabe, mit der sie freilich im engen Zusammenhang steht. Denn gerade der Sextant bietet sowohl in seiner (an sich für gewisse Aufgaben veralteten) geodätischen Anwendung, als in seinem sphärisch-astronomischen Gebrauch (auch bei seiner Prüfung auf den Exzentrizitäts- und andere Fehler, vgl. unten die Aufgabe 4) eine grosse Zahl schöner Übungen zur sphärischen Trigonometrie.

Es ist bei der gestellten Aufgabe der Weg zur Lösung bereits angedeutet: mit $a = \infty$ (Gestirn) würde offenbar $\gamma = 2\alpha$, der gesuchte Höhenwinkel die Hälfte des zwischen P und P' gemessenen

Winkels. Wie immer in ähnlichen Fällen wird also bei gegebenem immerhin grossem a nicht auf α direkt, sondern auf den Unterschied zwischen $\frac{1}{2}\gamma$ und α, auf die an $\frac{1}{2}\gamma$ anzubringende Korrektion auszugehen sein; diese Bemerkung dem Schüler an geeigneten Beispielen zu vermitteln ist sehr wichtig. Bezeichnet man den Depressionswinkel (Tiefenwinkel) des Spiegelbilds P' von P in dem horizontalen Spiegel, von O aus gesehen, mit β $(=\gamma-\alpha)$ und mit p die Höhe des Punkts P über dem Flüssigkeitsspiegel (= der Tiefe von P' unter dieser Horizontalebene), so ist

(1) $$\operatorname{tg}\beta=\frac{p}{a};$$ dagegen ist

(2) $$\operatorname{tg}\alpha=\frac{p-h}{a}.$$

Man hat somit, da es sich um die Differenz von β und α handelt, zunächst:

$$\operatorname{tg}\beta-\operatorname{tg}\alpha=\frac{h}{a}\ \text{oder}$$

(3) $$\sin(\beta-\alpha)=\frac{h}{a}\cos\alpha\cos\beta.$$

Nun ist aber der gesuchte Winkel

$$\alpha=\frac{\beta+\alpha}{2}-\frac{\beta-\alpha}{2}\ \text{oder}$$

(4) $$\alpha=\frac{\gamma}{2}-\frac{\beta-\alpha}{2},$$

wobei die an $\frac{\gamma}{2}$ negativ anzubringende Korrektion $\frac{\beta-\alpha}{2}$ aus (3) zu berechnen ist.

Je kleiner h, je grösser a ist, desto kleiner fällt $(\beta-\alpha)$ aus. Im vorliegenden (und im allgemeinen in jedem geodätisch in Betracht kommenden) Fall handelt es sich bei $\frac{\beta-\alpha}{2}$ um eine Anzahl von ″, man darf also stets (3) auch in der Form schreiben:

$$(\beta-\alpha)''=\frac{h}{a}\cos\alpha\cos\beta\cdot\rho''$$

und darf hier noch $\cos\alpha\cos\beta$ ersetzen durch $\cos^2\frac{\gamma}{2}$.

Der gesuchte Winkel α wird damit:

(5) $$\alpha=\frac{\gamma}{2}-\frac{h}{2a}\cos^2\frac{\gamma}{2}\cdot\rho''.$$

Für die Ausrechnung genügen vierstellige oder bei kleinem h und grossem a dreistellige Logarithmen. (Forts. folgt.)

Lesebuchwünsche und andere Schmerzen eines Deutschlehrers an Oberklassen.

Von Prof. Kleinknecht in Göppingen.

Der letzte Leitsatz in der Lesebuchfrage auf der ferndigen Reallehrerversammlung lautete: „Das künftige Lesebuch soll sich vom seitherigen unterscheiden durch eine Erweiterung in dem Sinne, dass es auch an Klasse VII verwendet werden kann.“

Diesem Satze können wir nur aus vollem Herzen zustimmen, und zwar im Interesse der Kontinuität des deutschen Unterrichts bis zum grossen Abschluss, der „Einjährigen“-Prüfung. Es ist vom Übel, wenn in der für unsere meisten Schüler letzten Klasse noch alle möglichen fremden Lese- und Litteraturbücher eingeführt werden, und der Lehrer bei dem so notwendigen Rückgreifen auf früher Dagewesenes durch die leidige Ausflucht der Schüler behindert wird: „Ja, das alte Lesebuch haben wir nicht mehr.“ Seine beliebige Dramalektüre kann sich ja jeder Lehrer neben dem Lesebuche vorbehalten und billig anschaffen lassen.

Trotz dem Mitberichterstatter in der Lesebuchfrage, Herrn Prof. Andler von Ravensburg, möchten wir aber neben dem ästhetischen Gesichtspunkt bei der Auswahl der Lesestücke die Idee der Konzentration des Deutschen und des Geschichtsunterrichts nicht ausser acht lassen.

Der Berichterstatter hat ganz richtig bemerkt: „Für die Realschule hat das deutsche Lesebuch eine viel weittragendere Bedeutung als für die Lateinschule.“ Oskar Jäger im Baumeisterschen Handbuch. Geschichte VIII, 10 sagt: „Die Quelle, die auf ihrem Grunde Goldkörner geschichtlichen Sinnes mit sich führt, strömt und strömt ziemlich stark auf dem Boden des deutschen Unterrichts.“ Für die Lateiner freilich, sagt er a. a. O. S. 9 sprudle eine Quelle, unvergleichlich viel reichlicher und voller, in dem (mit dem Löwenanteile an Wochenstunden ausgestatteten) Latein. „In jedem lateinischen Worte, das ins Deutsche übertragen wird und umgekehrt steckt Geschichte, geschichtliches Leben.“ Neun volle Jahre lang dürfen also die Lateiner Quellenstudium treiben, natürlich nur für alte Geschichte (mit Ausnahme etwa von Tacitus' „Annalen“ und „Germania“). Derjenige, der weiss, was geschichtlicher Sinn bedeutet in unserer nüchternen Zeit, wo die neujakobinischen Bestrebungen auch wieder, wie vor 100 Jahren, geschichtlich Gewordenes über den Haufen werfen möchten, um ihre sauberen Utopien an die

Stelle zu setzen, der kann die Lateiner nur beneiden um diesen Vorzug.

Nun wird mancher fragen, was hat aber das mit deutschem Sprachunterricht zu thun? Einfach das, dass aller Sprachunterricht, der nicht an einer interessanten Sache erteilt wird, der also bloss formal ist und auf den Inhalt nicht eingeht, öde und tot und langweilig ist, wie seiner Zeit die abgerissenen Sätze des seligen Plötz. Für einen belebenden Sprachunterricht vgl. Cannstatter Programm 1893/94 S. 9/10 und vor allem Rudolf Hildebrand „vom deutschen Sprachunterricht“.

Das Cannstatter Programm zieht mehr die Naturkunde für Sprachbildung heran, wir hier die Menschenkunde in Vergangenheit (Geschichte) und Gegenwart (Bürgerkunde) (vgl. dazu in diesen Blättern Jahrgang 1895, S. 476 ff. „Das Eleusische Fest.“). Jenes ist mehr für die unteren, dieses für die oberen Klassen das geeignete Verfahren.

Wenn unsere Quellen nun auch nicht so reichlich werden fliessen können wie bei den Lateinern, so werden wir doch alles daransetzen müssen, dass das zukünftige Lesebuch, unser einziges geschichtliches und geographisches Anschauungsbuch, uns reichlichst mit geschichtlichen und heimatkundlichen Quellen und Begleitstoffen bedenkt. Denn deutsche Kulturgeschichte halten wir neben Natur- und Heimatkunde für die Hauptnährwurzel unserer Sprachbildung. Sie sollte es wenigstens werden.

Die Lateiner haben sie längst in ihrer klassischen Archäologie, politischen und Kulturgeschichte. Was für ein mustergültiges Werk haben da z. B. die Schüler in der Hand mit Reinhardts Ausgabe von Cäsars Gallischem Krieg! Wenn sie nur halb so gut wüssten, wie deutsche Ingenieure die Müngstener Brücke ohne Gerüst konstruierten, als sie da erfahren, wie Cäsar seine Rheinbrücke baute! Und all das ist mit Plänen und Bildern überreichlich ausgestattet! Das ist Sachunterricht, der den sprachlichen Ausdruck herauslocken muss.

Und wie verstand es der vortreffliche † Professor Julius Klaiber am Realgymnasium zu Stuttgart, uns am Horaz in römische Privat- und Staatsaltertümer einzuführen! Das römische Haus war uns so klar, dass wir den Grundriss heute noch zeichnen könnten. Der Marktplatz von Rom stand uns so lebensvoll vor Augen, dass jeder von uns wünschen musste, wie einst Winckelmann und Goethe, die ewige Stadt selber zu sehen.

Die Anschauung bietet eben einen Reiz, der dem blossen Worte fehlt. Der Reiz erweckt Interesse, und dieses Aufmerksamkeit und feste Einprägung. Darauf beruht jede gesunde Sprachbildung. Wort ohne Anschauung, äussere oder innere, ist verderbliche Phrase, „eine leere, farblose Hülse“, eine tote Marke im Gehirn, die nach Lebensgehalt aus der Anschauung verlangt.

Die psychologischen Grundlagen und die pädagogischen Ziele sind aber bei der Latein- und bei der Realschule dieselben. Die Realschule ist nur die jüngere Schwester. Sie soll in der jahrhundertalten Methode im Sachunterricht von der älteren Schwester lernen.

Die moderne Schule aber, die Realschule, holt ihren Anschauungsschatz natürlich nicht in Rom, sondern am Münster in Ulm, am Kloster in Maulbronn oder Bebenhausen oder an der Marienburg in Westpreussen, um an den Leistungen des eigenen Volkes den Sinn zu erheben. Wir Reallehrer werden uns natürlich hüten, zu verschweigen, dass der romanische Stil, wie schon sein Name sagt, noch ganz von antiken Brocken lebt, dass der Gewölbebau auf die Römer zurückgeht, dass die christliche Basilika der römischen Markthalle nachgebildet ist, dass wir in der Baukunst wie in der Bildhauerkunst auf antiken Schultern ruhen, wie ja kein Volk, das römische sowenig wie das griechische, alles aus sich selbst heraus geboren hat.

Dann aber werden wir unseren Schülern sagen, dass sich der gotische Kirchenbaustil zu etwas ganz Eigenartigem, Unvergleichlichem ausgewachsen hat. „Der griechische und der gotische Stil sind die vollkommensten Baustile, indem bei beiden der ganze Bau wie mit Naturnotwendigkeit aus dem Grundgedanken der Konstruktion erwächst.“ Aber bei dem gotischen Stil schwindet der Widerstreit zwischen Kraft und Last. Wir scheinen daher von der irdischen Schwere, die uns herunterzieht, befreit, und fühlen uns bei Betrachtung namentlich des Turmes zum Himmel erhoben. Dieser durchbrochene Helm ist mittelalterliche, christlich-deutsche Gefühlsinnigkeit in Stein gemeisselt.

Die Seminaristen in Maulbronn haben das Glück, in einem einzigartigen Schmuckkästlein deutscher, christlicher Kunst zu wohnen und zu lernen. Klassische Archäologie und Topographie von Rom haben sie jedenfalls auch aufs eingehendste. Auf eine Frage aber, ob sie auch von mittelalterlicher Klosteranlage etwas hören, bekam man die schüchterne Antwort: „gelegentlich“ — wahr-

scheinlich bloss, wenn sich irgend eine Beziehung zur Antike ergiebt. — Mit den deutschen Werken einer Blütezeit müssen aber auch die Meister, mit den Thaten die Helden in ihrer treuherzigen Mannhaftigkeit den Enkeln vorgeführt werden.

In diesem Punkte muss die Realschule mit aller Kraft einsetzen, dann gehört ihr die Zukunft. Geschichtliche Betrachtungsweise muss sie ebenso ihren Abgängern mitgeben wie das Gymnasium. Aber ihre Stärke muss sein, dass sie ihr Zentrum, ihren Schwerpunkt nicht ausser sich verlegt, nicht ultra montes nach Rom wie die Lateiner, sondern im eigenen, jetzt gross und gewaltig gewordenen Volke sucht, wie einst die Hellenen es gethan haben, damit sie die nationale und moderne Schule werde.

Nicht die Mathematik, namentlich nicht wieder eine fremde Sprache, etwa die französische, darf unser Unterrichtsmittelpunkt sein, auch darum nicht, weil ihre Sätze nicht den rückschauenden Blick eröffnen, nicht den geschichtlichen, wissenschaftlichen Sinn erwecken, den jede höhere Schule ihren Schülern mitgeben muss, wenn sie sich nicht zur blossen Fachschule herunterdrücken lassen will.

Wie die Gymnasien und das sich dazu rechnende Realgymnasium zu Stuttgart, das dem Latein wohlweislich seinen Löwenanteil an Stunden gelassen hat, die römische Kulturgeschichte als Unterrichtsmittelpunkt haben, so sollte die Realschule die **deutsche Kulturgeschichte** dazu machen.

Die Schule folgt jederzeit, wenn auch langsam der kulturgeschichtlichen Entwicklung. Nachdem wir zum erstenmale in unserer Geschichte ein wirklich deutsches und nicht mehr ein heiliges römisches Reich haben, müssen wir auch eine wirklich deutsche höhere Schule bekommen, und wenn sie ihren Beruf erfasst, so wird das die Realschule werden.

Von der Volksschule unterscheidet auch sie sich, wie die Lateinschule, dadurch, dass sie für die Wissenschaft erzieht.

Die wissenschaftliche und methodische Behandlung der Muttersprache war freilich nach der alten Prüfungsordnung noch ein wunder Punkt und ist überhaupt noch eine ganz neue Sache bei uns. In einer Reallehrerprüfung der Sechziger Jahre schien die Anforderung im Deutschen genügend, welche verlangte: „Folgende Fremdwörter sollen erklärt werden . . .“! — Nachdem sein Schüler den französischen Satz: „Il dit qu'il était mon ami“ mit „Er sagte, er sei mein Freund“ richtig exponiert hatte, fragte wohl ein so ge-

prüfter Lehrer: „Welche drei Fehler macht da der Deutsche?“ Im nächsten deutschen Aufsatze wird der aufmerksame Schüler dann schreiben: „Ich glaubte, dass es schönes Wetter machte.“

Damals war also noch nicht die Ahnung aufgegangen, dass auch die bescheidene Muttersprache so frei ist, ihren eigenen Gesetzen zu folgen.

Am liebsten hätte man sie hüben in französische Stiefel gezwängt, wie drüben in die lateinischen.

Es ist das grösste Wunder, dass, nach den verschiedenen Renaissancen, wo das Waltherslied in lateinische Hexameter umgegossen wurde, wo der „Schmied“, „Weber“ und „Schwarzert“ sich „Faber“, Tector“ und „Melanchthon“ nannten, das deutsche Aschenbrödel noch lebt.

Nun, der Prinz muss kommen, der, nachdem die lateinische und die französische Prinzessin als die falschen Bräute erkannt sind, die richtige heimholt: die Realschule muss die d e u t s c h e höhere Schule werden.

Dann wird ihr auch die richtige Würdigung in den Augen des Volkes werden. Nicht weil es ihr an Berechtigungen fehlt, nimmt sie die ihr gebührende Stellung noch nicht ein. Wir halten das Jagen nach widerwillig gewährten Rechten nicht für die Hauptsache und wenn wir im Schwäb. Merkur, etwa vom Forstmann, alle die Scheingründe lesen mussen, warum man die Realschulabgänger nicht zur Pflege des deutschen Waldes zulassen könne, so heisst es bei uns: „der Andre hört vor allem nur das Nein“. Wir werden uns nicht eindrängen, das muss uns nach und nach alles zufallen. Der Anfang ist in Preussen schon gemacht.

Sorgen wir nur dafür, dass wir unsere Schüler gut vorgebildet hinausschicken. An der Überlegenheit ihrer t e c h n i s c h e n Vorbildung kann niemand mehr zweifeln. Diese hat Oberstudienrat Schumann überzeugend nachgewiesen in seinem Aufsatze „Die Vorschulen für das Studium der Ingenieurwissenschaften“ in Weidners Zeitschrift IX S. 10.

Aber auch der schwerwiegende Vorwurf, dass die Realschulen ihren Schülern eine ungenügende s p r a c h l i c h e Ausbildung mitgeben, muss entkräftet werden. Dazu mitzuwirken hält der Verfasser für seine heilige Pflicht und Lebensaufgabe.

Der † Oberstudienrat von Dillmann sagt nämlich in seiner Schrift: „Das Realgymnasium und die Kammer der württembergischen Abgeordneten“ S. 24:

„So ausgezeichnet aber diese (realistisch ausgebildeten) Techniker in ihren Berufsfächern arbeiteten, so wurde ihnen doch oft eine gewisse Schwerfälligkeit im Ausdruck, und in der Begründung ihrer Ideen ein gewisser Mangel an sprachlicher Darstellungskraft nachgesagt.“ Wenn dieser Vorwurf berechtigt ist, so haben wir in der Realschule keine allgemeine Bildungs-, sondern eine Fachschule. Denn ein allgemein gebildeter Mann ist der, der dazu erzogen ist, die angeborenen Körper- und Seelenkräfte richtig zu gebrauchen, also vor allem, das in seiner Muttersprache klar, wahr, schön und sprachrichtig auszudrücken, was er fühlt, denkt und will.

Heute, wo wir eine politisch denkende Nation sind, ist die Rede wichtiger denn je.

Über die Mittel, solche Sprachgewandtheit zu erreichen, sind wir anderer Meinung, als unser verehrter Lehrer v. Dillmann, der das Latein dazu für unerlässlich hält.

Nur in der Muttersprache sammle ich Anschauungen und bilde Begriffe, Urteile und Schlüsse, und, um mich im deutschen Ausdruck zu üben, muss ich deutsche Muster studieren.

Möge uns dazu mehr Zeit und mehr Stoff gegönnt werden! Das erste steht bei einer hohen Behörde. Bloss zwei Stunden Deutsch an den Oberklassen einer Realanstalt: das kommt wohl in deutschen Landen nicht mehr vor. Unsere Schüler lesen und hören auch zu Hause weniger mustergültiges Deutsch als die Lateiner. Kein Wunder, dass ihnen klares, wahres, schönes und sprachrichtiges Schriftdeutsch nicht mindere Mühe und Schwierigkeit macht als Französisch. Für dieses sind fünf Wochenstunden angesetzt; für die Muttersprache nur zwei.

Das zweite: mehr und mustergültigeren Lesestoff streben wir in unserem zukünftigen Lesebuche an. Das war der Anlass zu dieser Betrachtung. Die folgende Skizze soll zeigen, was in den geschichtlichen Teil des Lesebuchs etwa aufgenommen werden könnte, wie von der Geschichte aus das richtige Licht auf das Verständnis des Lesestücks fallen, und wie drittens das Lesestück zur Veranschaulichung und Belebung des Geschichtsunterrichts dienen könnte. Was der Lehrer in der Geschichtsstunde an Quell- und Begleitstoff bedarf, sollte er in der Deutschstunde im Lesebuch behandeln können. Wir haben umstehende Lehrprobe aus der Kulturgeschichte: „Die geistlichen Ritterorden“ gewählt, weil sie besonders deutlich den Gewinn zeigt, den der Geschichts- aus der Konzentration mit dem Deutschunterrichte zieht. (Forts. folgt.)

Erlass

der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen

an das Rektorat einer Realanstalt.

Auf den Bericht vom 10. November, betreffend die Einführung der durch die Verordnung des französischen Unterrichtsministeriums vom 31. Juli l. J. gewährten Erleichterungen für den Unterricht in der französischen Grammatik, wird dem Rektorat folgendes zu erkennen gegeben:

Da sich zurzeit noch nicht übersehen lässt, inwieweit der Sprachgebrauch der gebildeten Kreise in Frankreich, den zu lehren in erster Linie Aufgabe unserer höheren Schulen ist, sich den Bestimmungen des Erlasses vom 31. Juli l. J. anschliessen wird, da ferner die Fassung der französischen Verordnung nicht unmittelbar für deutsche Verhältnisse anwendbar ist, wie der zweite Bericht des Rektorats vom 17. d. M. selbst für einige Fälle nachweist, die leicht vermehrt werden könnten, so will die Ministerial-Abteilung von einer Verfügung in dieser Sache vorläufig abgesehen haben, empfiehlt jedoch den Erlass dem Studium der Lehrer des Französischen insbesondere in der Richtung, inwieweit und in welcher Form die Bestimmungen desselben für den Unterricht an unseren höheren Schulen zur Anwendung kommen können. Zunächst werden das Rektorat und die Lehrer daraus entnehmen, in welchen Punkten Abweichungen von dem bisher geltenden Sprachgebrauch seitens der französischen Schulbehörden für zulässig erachtet werden, und es wird diesen Punkten namentlich bei Prüfungen kein entscheidendes Gewicht mehr beizulegen sein.

Stuttgart, den 22. November / 29. Dezember 1900.

Rapp.

Litterarischer Bericht.

Monumenta Germaniae Paedagogica. Herausgegeben von Karl Kehrbach. Band XXI: Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion. Von Ferdinand Cohrs, Pastor prim. in Eschershausen in Braunschweig. 2. Band: Die evangelischen Katechismusversuche aus den Jahren 1527/28. XX und 366 S. gr. 8°. 10 M. Berlin, A. Hofmann & Komp. 1900.

Die Herausgabe eines umfangreichen Corpus catecheticum, welche die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte in Angriff genommen, schreitet rasch vorwärts. Denn wieder liegt eine in dieses Gebiet einschlägige Publikation vor, der 2. Band der von Pastor Ferd. Cohrs zusammengestellten und neu herausgegebenen evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, welcher neben den sämtlichen „Versuchen" des Jahres 1527 noch Johann Agricolas „130 Fragstücke" und Kaspar Gräters „Catechesis" vom Jahr 1528 enthält. Auch dieser Teil ist wie der erste (s. Korr.Bl. 1900, IX, S. 351 f.), fast gänzlich mit der diplomatisch genauen Wiedergabe der Texte ausgefüllt. Da einzelne von diesen, wie Agricolas „Elementa pietatis congesta" und Wolfgang Capitos „de pueris instituendis Argentinensis Isagoge" ziemlich ausgedehnt sind, ist die Zahl der behandelten Stücke (im ganzen nur 7) verhältnismässig klein. Aber der süddeutsche Ursprung mehrerer Katechismen, von denen einer sogar einen Landsmann zum Verfasser hat (Gräters Catechesis), rückt gerade diesen Band unserem Interesse näher, als den ersten. Die biographischen, textgeschichtlichen und redaktionellen Vorbemerkungen zu den einzelnen Nummern sind vom Verfasser oft recht knapp gehalten, und es ist auch in diesem Sinn mit Freuden zu begrüssen, wenn im 4. (Schluss-)Band eine zusammenfassende Darstellung der Geschichte sowohl der religiösen Lehrbücher als des religiösen Schulunterrichts in den ersten Jahren der Reformationszeit überhaupt gegeben werden soll; erst dadurch wird es möglich sein, sich ein klares Bild von der ganzen Entwicklung dieser Versuche bis zu dem als Abschluss gewählten Enchiridion Luthers zu machen. Auch ist die Anregung zu beherzigen, die der Verfasser im Vorwort zu diesem Bande giebt, sämtliche Übersetzungen und Bearbeitungen, welche diese Katechismusversuche in Dänemark und Schweden und anderen von der Reformation berührten Gebieten erfahren hätten, zusammenzustellen und herauszugeben. Auch in diesem Teil, wie im ersten, erweist sich Cohrs als ein mit dem reichen wissenschaftlichen Rüstzeug, das die mühsame und weitverzweigte Arbeit erfordert, völlig ausgestatteter Gelehrter von gewissenhaftester Gründlichkeit. Seine Schlüsse bei zweifelhaften Punkten erhalten durch die Vorsicht, mit der sie gezogen sind, fast durchweg den Stempel der Wahrscheinlichkeit; höchstens könnte man den Gedankengang des Verfassers bei der Frage der Priorität der lateinischen Fassung von Capitos Isagoge vor der deutschen mit einem leichten Fragezeichen versehen.

Cannstatt. Dr. E. Schott.

Evangelischer Religionsunterricht, Grundlegung und Präparationen. Unter Mitwirkung von Rektor G. Bauer in Erfurt, Seminarlehrer W. Bittorf in Hildburghausen, Rektor

G. Döll in Camburg, Rektor G. Gille in Stassfurt, Bürgerschullehrer J. Hofmann in Hildburghausen, Rektor H. Winzer in Neustadt a. O. herausgegeben von Dr. A. Reukauf, Seminaroberlehrer in Hildburghausen und E. Heyn, Oberlehrer der höheren Mädchenschule in Erfurt. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich.

Evangelischer Religionsunterricht, Grundlegung für Lehrplan und Methode, herausgegeben von Dr. A. Reukauf.

I. Teil: 1. Band des Gesamtwerks: Grundlegung für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsstoffe oder Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule von Dr. A. Reukauf. XI u. 166 S. 1 M. 60 Pf., gut geb. 2 M. 1900.

Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht in den Unterklassen der Volksschule, herausgegeben von Dr. A. Reukauf.

3. Band des Gesamtwerks: Jesusgeschichten, bearbeitet von J. Hofmann und Erzvätergeschichten, bearbeitet von W. Bittorf. XXIII u. 146 S. 2 M., gut geb. 2 M. 40 Pf. 1900.

Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht in den Mittelklassen der Volksschule und den Unterklassen höherer Schulen, herausgegeben von Dr. A. Reukauf.

4. Band des Gesamtwerks: Urgeschichten, Moses- und Josuageschichten, bearbeitet von Gustav Bauer. XI und 259 S. 3 M. 20 Pf., gut geb. 3 M. 80 Pf. 1900.

II. Teil: 5. Band des Gesamtwerks: Richtergeschichten, bearbeitet von Gustav Bauer und Israelitische Königsgeschichten, bearbeitet von Gerhard Gille. VIII u. 279 S. 3 M. 60 Pf., gut geb. 4 M. 20 Pf. 1900.

Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht in den Oberklassen der Volksschule und den Mittelklassen höherer Schulen, herausgegeben von Dr. A. Reukauf und E. Heyn.

8. Band des Gesamtwerks: Geschichte Jesu bearbeitet von Ernst Heyn. XV u. 435 S. 4 M., gut geb. 4 M. 60 Pf. 1900.

In früheren Jahren hat sich der Unterzeichnete oft gewundert, dass die Kandidaten des Präzeptorats- und Reallehrerexamens auch eine Prüfung in der „Religion“ bestehen müssten, und wie sie dieselbe bestehen könnten, wo doch die ganze Ausbildung derselben auch nicht eine Spur von Vorbereitung auf dies Fach aufwies. Diese Prüfung ist jetzt weggefallen; um so mehr erhebt sich die Frage, wie die Lehrer denn

nun den ihnen in diesem Fach obliegenden Unterricht erteilen können; und das Fach steht ja auch im neuen Lehrplan von 1891, hoffentlich nicht bloss Dekorums halber, mit dem Deutschen an der Spitze. Es ist hier eine bedenkliche Lücke in unserer akademischen Vorbildung; und der Erfolg, den die Vorlesungen hatten, die Harnack im letzten Winter über das Wesen des Christentums für Studierende aller Fakultäten gehalten hat, wird hoffentlich einen dieser Aufgabe gewachsenen Lehrer unserer Hochschule ermutigen, auch einmal, und dann regelmässig wieder, ähnliche Vorlesungen über religiöse Fragen für allerlei Studierende, insbesondere aber für zukünftige humanistische und realistische Lehrer zu halten. Solange das nicht geschieht, hat das Wort Zillers um so mehr Gültigkeit, dass die Vorbereitung des Lehrers durch wissenschaftliche Methodenbücher und pädagogische Bearbeitungen des Lehrstoffs unterstützt sein müsse. Die gegenteiligen Anschauungen, wie sie z. B. Oskar Jäger vertritt, in allen Ehren; aber gerade bei diesem Fach wird jedem sich die Frage von AG 8,31 nahelegen: Wie kann ich, so mich nicht jemand unterweiset? Nun giebt es ja für die Hand der Schüler bestimmte Leitfäden, Lehrbücher und Hilfsbücher in nicht mehr zu überschauenden Mengen; um so weniger für den Lehrer bestimmte Anleitungen mit ausgeführten Unterrichtsproben, am wenigsten für die Lehrer höherer Schulen. Auch das Werk, dessen langatmiger Titel hier steht, ist für Volksschulen und nur nebenher für höhere Schulen bestimmt, und es enthält vieles, mit dem ich nicht einverstanden sein kann; nichtsdestoweniger möchte ich es den Amtsgenossen an den unteren und mittleren Klassen empfehlen, namentlich denen, die diesen Teil ihres Unterrichts aus begreiflichen Gründen nicht gerne geben. Es wird ihnen viel Erleichterung bringen. Am Schlusse der Präparationen findet sich eine „Tabellarische Übersicht“, die zu jeder biblischen Geschichte, die zur Behandlung kommt, folgende Rubriken enthält: 1. a) Geographisches, Naturkundliches, Kulturgeschichtliches, b) Allgemein Ethisches und Religiöses; 2. Associationsstoffe; 3. zu verarbeitende ethisch-religiöse Stoffe (Spruch, Katechismus, Lied); 4. Konzentrationsstoffe; 5. Bild. Diese Überschriften zeigen, welcher pädagogischen Schule das Werk entstammt; aber es ist frei von ihren Übertreibungen und erkennt auch die Fortschritte der geschichtlichen Erforschung der alttestamentlichen Schriften an, ohne in den Irrtum zu verfallen, die wirklichen oder angeblichen Ergebnisse der jeweilig neuesten Wissenschaft nun auch gleich den Kindern mitteilen zu wollen. Nach dem hinter Bd. I mitgeteilten Plane soll es weiter enthalten eine Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, Geschichten aus dem Leben Jesu und Patriarchengeschichten für die ersten Schuljahre; Leben Jesu, Geschichte Israels, Geschichte Jesu, Apostelgeschichte, Kirchengeschichte und abschliessenden Katechismusunterricht für die späteren Jahre der Volksschule. Mit Verstand gebraucht kann es, wie

gesagt, auch für die höheren Schulen gute Dienste leisten, solange die jetzigen Verordnungen für diesen Unterricht massgebend sind.

Das Vorstehende war geschrieben, als ich die oben schon mit ihren Titeln aufgenommenen Bände 3 und 8 des Reukauf-Heyn'schen Werks erhielt. Der erstere, der zugleich die Vorrede zu Bd. 3—10 enthält, wird als für die Unterstufen der Volksschulen bestimmt, für höhere Schulen kaum in Betracht kommen; um so mehr der achte, in welchem gelegentlich ein griechisches, einmal auch ein hebräisches Wort sich findet. Wenn ich anführe, dass es dem Jenenser Professor Nippold gewidmet ist, dass die S. XII als häufiger citierte Litteratur mit den Namen beginnt: Holtzmann, Nippold, Keim, Schenkel, Hase, Wellhausen, Schürer, Brandt, Schneller, Frohnmeyer, Kinzler etc., so wird dies genügen, um das Buch als einen Versuch zu charakterisieren, die Ergebnisse moderner Forschung in besonnener und pädagogischerer Weise für den Unterricht nutzbar zu machen, als dies beispielsweise von Fr. Steudel geschehen ist. Trotz mancher Bedenken im einzelnen kann ich namentlich den achten Band nur bestens empfehlen.

*

Von den „Hilfsmitteln zum evangelischen Religionsunterricht", die von M. Evers und F. Fauth bei Reuther und Reichard in Berlin herausgegeben werden und die bestimmter auch die höheren Schulen ins Auge fassen, ist als neu die zweite verbesserte Auflage von Heft 6 zu erwähnen:

Israels Prophetentum. 2. Die Schriftpropheten bis zum Ende des Exils. Von F. Fauth. 32 S. 50 Pf. 1900.

Von neuen Hilfsbüchern aus dem gleichen Verlag:

H. Halfmann, Direktor der Realschule in Eisleben und Dr. J. Köster, Professor am Realgymnasium in Iserlohn, **Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten.** II. Teil. Ausgabe A. Für Untertertia bis Untersekunda der Nichtvollanstalten, insbesondere für die III. bis V. Klasse der Realschulen. Mit 4 Karten. VIII u. 180 S. Geb. 2 M. 25 Pf. 1900.

Ausgabe B. Für Untertertia bis Untersekunda der Vollanstalten. Mit 4 Karten. VI u. 154 S. Geb. 2 M. 1900.

Maulbronn. Eb. Nestle.

J. L. A. Koch, Dr., ehemaliger Direktor der K. Württ. Staatsirrenanstalt Zwiefalten, **Die Vermehrung des Lebens.** Ein Wort an die Eltern für die Kinder. 80 S. 1 M. Stuttgart, D. Gundert, 1901.

Dies Wort ist zwar zunächst an Eltern für ihre Kinder gerichtet; es dürfte aber auch manchen Lehrern von Wert sein zu erfahren, was ein erfahrener Arzt und Menschenfreund darüber denkt, ob und wie man Kinder über Fortpflanzung und Geburt belehren kann und soll. Darum sei wenigstens dieser Hinweis hier gestattet.

Maulbronn. Eb. Nestle.

Gotthold Ephraim Lessings sämtliche Schriften. Herausgegeben von Karl Lachmann. Dritte, aufs neue durchgesehene Auflage, besorgt durch Franz Muncker. Fünfzehnter Band. X und 522 S. Brosch. 4 M. 50 Pf., einf. Halbfranzband 6 M.; fein Halbfranzband 7 M. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsbuchhandlung 1900.

In diesem Bande wird die Sammlung der Entwürfe und unvollendeten Schriften Lessings bis in die ersten Wolfenbüttler Jahre fortgesetzt. Dabei folgt der Herausgeber denselben Grundsätzen, die er bei den älteren, vor der Breslauer Zeit liegenden im 14. Bande befolgt hat. Das Meiste ist schon in früheren Ausgaben, doch ohne die erforderliche Sorgfalt und Treue, auch nicht immer vollständig. veröffentlicht. Muncker ist, wo es irgend noch möglich war, auf die Originalhandschriften zurückgegangen und hat dabei mit wenigen Ausnahmen immer auch die Korrekturen Lessings in denselben angemerkt. Einiges ist auch in dieser Ausgabe zum erstenmal veröffentlicht. Bei manchen der mitgeteilten kleinen Sachen kann man im Zweifel sein, ob es der Mühe wert war, sie aufzubewahren, in einer vollständigen Ausgabe der Werke aber dürfen sie nicht fehlen; auch wäre bei einer etwaigen Ausscheidung schwer zu sagen, nach welchen Grundsätzen sie zu geschehen hätte und wo man damit aufhören solle? Den grössten Raum des Bandes nimmt der Abdruck der Collectanea ein, die manche sehr wertvolle Notizen enthalten. Hier begegnen wir bei Cardanus, S. 416, 15 einer Frage Lessings, die sich jetzt wohl beantworten lässt. Er schreibt, Cardan habe einen Roman oder Fabelbuch gehabt, über dem er, wenn er es las, sofort einschlief. Er nennt es Polyphili historia, und Lessing fragt, ob dieser Roman sonst bekannt sei. Gemeint ist wahrscheinlich Columna, Hypnerotomachia Poliphili, Venedig 1499, die ich jedoch nicht aus eigener Anschauung, sondern nur aus Katalogen kenne. Auch die Frage Coll. 20, = S. 144, 17, an welcher Stelle Cicero sage, dass Arat, der die Astronomie nicht verstand, doch ein berühmtes Gedicht über dieselbe geschrieben habe,? die uns bei dem belesenen Lessing verwundern muss, ist leicht zu beantworten; sie steht de orat. 1. 69, wo übrigens, wie Lessing richtig vorausgesetzt hat, nichts von Astronomie steht, sondern die Astrologie genannt ist. S. 464 findet sich in

einem altdeutschen Spruch das Wort nollen. Lessing sagt, was es hier heisse, sehe man leicht, und erwähnt dann Frischs Erklärung durch schütteln. In Schwaben ist das Wort jedem verständlich und auch Lessing wird es wohl in dem bekannten Sinn von mummeln, lutschen, ohne Zähne kauen, verstanden haben. Ob er S. 482 den Spruch „Seine Eier haben alle zween Dotter“ richtig erklärt hat durch den Zusatz, es werde von einem Glücklichen gesagt, ist mir zweifelhaft; gewöhnlich wendet man ihn an von einem, der seine Ware für noch einmal so gut hält, als die der anderen.

Der Druck ist höchst sorgfältig. Als einzigen Druckfehler habe ich bemerkt S. 42, 21 al nature statt la n. Das Erscheinen dieses Bandes hat etwas länger auf sich warten lassen; er ist aber auch um 60 Seiten stärker, als der letzte, und die Arbeit des Herausgebers bei diesen Fragmenten und Entwürfen eine ungleich mühseligere, als bei den vollendet vorliegenden Schriften. Doch ist Hoffnung vorhanden, dass in Jahresfrist der letzte Band erscheinen wird, und dann wird, zumal wenn die geplanten zwei Bände der Briefe Lessings noch hinzukommen, eine Ausgabe der Werke Lessings vorliegen, auf die nach innerem Wert und äusserer Ausstattung Deutschland stolz sein kann.

Calw. P. Weizsäcker.

Schwering, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für höhere Lehranstalten. I. Lehrgang, S. 1—58. 80 Pf. II. Lehrgang, S. 59—146. 1 M. III. Lehrgang, S. 147—242. 1 M. 20 Pf. Freiburg i. Breisgau, Herdersche Verlagshandlung.

Nachdem das Schweringsche Lehrsystem der Elementarmathematik mit den „Anfangsgründen der ebenen Geometrie“ zum Abschluss gekommen ist, hat der Verf. nunmehr auch ein Übungsbuch herausgegeben, die vorliegende Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik. Dieselbe ist in drei Lehrgängen erschienen, deren jeder ein besonderes Ganzes bildet und auch einzeln abgegeben wird. Da das Buch sich an die schon mehrfach besprochene Arithmetik des Verf. nach Plan und Inhalt möglichst anschliesst, so beschränken wir uns auf eine kurze Schilderung des ersten Lehrgangs und verweisen im übrigen auf das Begleitwort, in welchem sich der Verf. über die leitenden Grundsätze eingehend ausspricht und das unentgeltlich zu haben ist. — Die Vorstufe übt die Addition, die Multiplikation und die Potenzierung ein und schliesst mit dem Begriff der Primzahl. Aus den Beispielen ergeben sich hiebei, zunächst als blosse Rechnungsthatsachen, die Multiplikationsgesetze, die als die eigentliche Grundlage der Arithmetik hier und im folgenden in den Vordergrund der Übungen gestellt werden. Es folgt sodann das umgekehrte Einmaleins, durch welches der Schüler die Zahlen 1—100 ihrem inneren Gefüge nach genau kennen lernt.

Er gelangt auf diesem Weg zu dem Begriff der allgemeinen Grösse und somit zur Buchstabenrechnung. Dabei wird seine Rechenfertigkeit auf alle Weise gefördert; er wird zu Entdeckungen geführt, wie die, dass alle Zahlen von der Form $8m + 2$ durch 2, nicht aber durch 4 teilbar sind, dass die Zahlen $a^2 + 1$ stets einen Faktor von der Form $a + 1$ haben; er lernt die allgemeine Darstellung der Zahlen in den Formen $N = a^\alpha b^\beta c^\gamma \cdots$, $N = a^2 + b^2 + c^2 + d^2$, $N = a + b.10 + c.10^2 + \cdots$ kennen; er wird mit der Nennerprobe der Multiplikation, mit den Teilbarkeitsregeln bekannt gemacht — kurz, er wird in einer für den Anfangsunterricht überaus gründlichen Weise in das Wesen der Zahlen eingeführt. Die Richtigkeit der Sätze wird stets zunächst durch Zahlenproben, arithmetische Experimente nennt sie der Verf., erwiesen. Erst später, wenn sich der Schüler die notwendigen rechnerischen Fertigkeiten zu eigen gemacht hat, folgen die strengen Beweise. So wird der Lernende in die Sätze über die Addition und Subtraktion mehrgliedriger Ausdrücke, so in die Lehre von den Brüchen hineingeführt. Bei den letzteren wird von der Aufgabe der Division ausgegangen, die nur dann vollständig lösbar ist, wenn die Brüche als neue Zahlen eingeführt werden, für die dieselben Multiplikationgesetze gelten müssen wie für die ganzen Zahlen. Ebenso wird — aber erst im zweiten Lehrgang — die negative Zahl aus der Aufgabe der Subtraktion hergeleitet und ihre Eigenschaften ergeben sich wiederum durch Anwendung der Multiplikationsgesetze. Mit der Auflösung der Gleichungen ersten Grads wird möglichst bald begonnen. Sie dienen zuerst zur Herleitung und zum Beweis von Sätzen; ihre systematische Einübung an der Hand einer grösseren Sammlung von Aufgaben fällt an den Schluss des ersten Lehrgangs. Dabei werden Ausdrücke wie „ich schaffe weg", „ich transponiere", „ich streiche", „ich habe", als ergiebige Fehlerquellen für die Schüler nicht geduldet, sondern der Lernende wird in den ausgeführten Musterbeispielen an sachbezeichnende Ausdrücke gewöhnt, hat also zu sagen: „ich addiere, subtrahiere, wende das und das Multiplikationgesetz an." Einen wesentlichen Teil der Auflösung bildet stets die Probe. Die Übungsbeispiele sind vielfach so gewählt, dass sie auf später zu lernende Dinge hindeuten oder vorbereiten und hiedurch oder durch ansprechende Ergebnisse die Aufmerksamkeit des Lernenden fesseln. So sind z. B. die Additionsaufgaben dem Gebiet der arithmetischen Reihen, der magischen Quadrate und der Potenzreste entnommen und bei der Multiplikation der Polynome wird die Pascalsche Tafel aufgestellt, oder, um auch Beispiele aus den andern Lehrgängen anzuführen, unter den Gleichungen mit mehreren Unbekannten stehen solche, die in der analytischen Geometrie eine Bedeutung haben, ferner Beispiele aus der Teilbruchzerlegung; im dritten Lehrgang ist u. a. namentlich die Siebzehnteilung des Kreises hervorzuheben. — In allen Teilen weht aus dem Buch der Geist ernster Wissenschaftlichkeit, während

auf der andern Seite der Verf. in meisterhafter Weise den Forderungen der Didaktik gerecht wird. Das Übungsbuch wird, das sind wir überzeugt, nicht weniger als die Lehrbücher des Verf. zur Befruchtung und Vertiefung des mathematischen Unterrichts an den höheren Lehranstalten beitragen.

Cannstatt. Silcher.

K. Huberich, **Die erste Stufe des Freihandzeichnens nach der Natur.** Vorschläge zur Behandlung des elementaren Freihandzeichnens an höheren Lehranstalten, Mittel- und Volksschulen, als Vorstufe für das perspektivische Freihandzeichnen. Stuttgart, Wilh. Effenberger.

Das elegant ausgestattete Schriftchen (26 Seiten Text und 9 Tafeln Abbildungen umfassend) verwirft für die Schulen von allgemein bildendem Charakter das bisherige Gängelband des Ornamentenzeichnens im elementaren Zeichenunterricht und kämpft für möglichst frühen Anschluss an die Natur, bezw. an das Modell. Ihm ist mit Recht das Zeichnen nach dem Körper das Endziel, weil es die beste Schule des Sehens bildet, die beste Vorübung für das vollkommene okulare Erfassen der uns umgebenden Welt, sei sie Natur oder Kunst. Und da der Verfasser sich darin vollständig auf demselben Boden befindet mit den von Professor Högg in dem bekannten Programm der Friedrich-Eugens-Realschule zu Stuttgart entwickelten Ansichten, so kann man füglich die kleine Schrift als elementare Vorstufe des dort aufgestellten Lehrgangs bezeichnen, mit einer vorausgehenden, die ersten zehn Seiten umfassenden Apologie.

Der vorgeschlagene und im einzelnen erläuterte Lehrgang verlangt nach Überwindung der ersten unumgänglichen Strichübungen, dass der Schüler sofort nach einem Flachmodell zeichne, das ihm vorgesetzt wird. Der Zeichenschüler soll den Umriss des Körpers am Körper selbst, nicht auf einem Blatt Papier, auf einer Vorlage studieren. Später folgen Modelle mit stärkeren Dimensionen in die Tiefe, die aber so gewählt und aufgestellt werden, dass der Schüler zunächst nur die geometrische Ansicht bekommt. Erst wenn er auf solche Weise gelernt hat, die Silhouette des Körpers richtig nachzubilden, wird er auf die Tiefenausdehnung aufmerksam gemacht, an elementaren Beispielen in den Begriff eines Grundrisses eingeführt und schliesslich in das Erfassen der perspektivischen Ansicht einfacher geometrischer Körper eingeweiht.

Wie der Unterricht im einzelnen zu behandeln sei, welche Gegenstände der Schüler nachzeichnen soll, wie man seiner Selbstthätigkeit durch Einführung eines Skizzenbuchs entgegenkommen könne, und eine Menge anderen Details — das findet der Leser im zweiten Teil

der interessanten Schrift mit fachmännischem Blick und Wort dargelegt. Neun Figurentafeln illustrieren die Methode in trefflicher Weise.

Das Werkchen sei all denen, die sich für Verbesserung der Methode des Zeichenunterrichts interessieren, insbesondere allen Zeichenlehrern, namentlich denjenigen, die mit dem Anfangsunterricht betraut sind, angelegentlichst empfohlen.

Ellwangen. F. Schneider.

E. Hörle und P. Schmalzried, **Geographische Charakterbilder aus Schwaben.** Nr. 2 Nebelhöhle mit Frühlingsfest und Nr. 3 Hohenzollern. Stuttgart, Hobbing und Büchle.

Dem „Lichtenstein" sind bald diese beiden neuen Bilder gefolgt. Das erste derselben, die „Nebelhöhle mit Frühlingsfest", versetzt uns in die schöne Frühlingszeit, in der am Pfingstmontag „auf dem über der Höhle gelegenen Festplatz, dem begrünten Dach derselben", alljährlich eine unzählige Volksmenge zusammenströmt, die mit vielen Hunderten von Lichtern beleuchtete Höhle besichtigt und am Frühlingsfest auf dem schon erwähnten Festplatz teilnimmt. Das Bild zeigt uns im untern Teil die grosse, durch Fackeln beleuchtete Grotte; von den Decken herunter hängen Tropfsteingebilde, aus denen die geschäftige Phantasie alle möglichen Figuren herausgefunden hat (rechts im Vordergrund Pfarrer mit Kanzeldach, links Orgel). Der obere Teil des Bildes führt uns die Steinlacher und Betzinger in ihrer malerischen Tracht beim Frühlingsfest vor. Die Ausführung ist sehr gelungen. — Der „Hohenzollern" ist von der Albseite her aufgenommen und die stattliche Burg, aus dem bewaldeten Bergkegel „stolz und kühn" hervorragend, steht im Vordergrund. Im Hintergrund verliert sich der Blick ins weite Neckarland, Hechingen, Tübingen etc. sind kaum angedeutet. Die Herausgeber haben bei beiden Bildern den Farbton der Wälder und Felder besser getroffen als bei Nro. 1, Lichtenstein, wo derselbe zu gelbgrün ist. Die beigegebenen Texthefte sind für die Vorbereitung auf den Unterricht ein trefflicher Wegweiser. — Die Charakterbilder seien wiederholt zur Anschaffung empfohlen.

G. E.

Neu erschienene Bücher.

☛ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Übungsstücke zum Übersetzen ins Griechische im Anschluss an die Lektüre von Xenophons Anabasis I bis V von Prof. Dr. Deiter. Leipzig. G. Freytag.

Wimmenauer, Arithmetische Aufgaben nebst Lehrsätzen und Erläuterungen. I. und II. Teil. Breslau, Ferdinand Hirt.

Deutsche Bücherei, Text- und Illustrationsproben empfehlenswerter Werke, welche den Grundstock jeder Bibliothek bilden. Vorrätig und bestellbar in jeder Buchhandlung. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Wagner, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. Stuttgart, Paul Neff Verlag.

Alone in London by Hesba Stretton. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Nehry. Wolfenbüttel, Julius Zwissler.

Ankündigungen.

Die Entwicklung der griechischen Porträtkunst.

Von Professor Rist.

(Fortsetzung.)

Wie ein Extrem oft gerne das ihm entgegengesetzte hervorruft, so sollte auch die ideale Kunst des V. Jahrhunderts ihr Gegengewicht finden in einer Richtung, die den derbsten Realismus verfolgte. Die Führer auf dieser Bahn waren zwei jüngere Zeitgenossen des Polyklet, der Bildhauer Demetrios und der Maler Pauson. Gegen diese Umkehr zur Natur, die schon mit dem sinnenden Greis (S) im Ostgiebel und der alten Frau im Westgiebel des Zeustempels von Olympia angesetzt hatte, scheinen die Idealisten sich scharf ereifert zu haben. Denn noch Aristoteles nennt in seiner Poetik die Gestalten des Pauson niedrig und gemeiner als das Durchschnittsmass der Menschen, und was Aristophanes in seinen Komödien über den Maler sagt, könnte aus der Missachtung seiner Kunst ebensosehr als aus der seiner Person entsprungen sein. Dem Demetrios wird der Vorwurf gemacht, dass er die Ähnlichkeit der Schönheit vorgezogen habe. Von seinen Werken ist uns nichts erhalten; aber Lucian, der ihn den „Menschendarsteller" heisst, beschreibt in seinem Lügenfreund das Porträt, das der Künstler vom korinthischen Strategen Pelichos ausführte, und diese Beschreibung enthüllt uns vollständig seine Kunstweise. Der Feldherr war dargestellt „mit dickem Leib, kahlköpfig, vom Umwurf des Kleides nur halb bedeckt, mit stark hervortretenden Adern, die spärlichen Barthaare vom Wind zerzaust". Mit dem gleichen Realismus wird Demetrios wohl auch den Hipparchen Simon und die Priesterin Lysimache porträtiert haben, welche 64 Jahre im Dienst der Athene gestanden hatte. Diese realistische Darstellung vor dem Schluss des V. Jahrhunderts ist zunächst noch eine Ausnahmeerscheinung. Aber sie begleitet von nun an die ideale Kunst gleichsam wie ihr Schatten, der anfangs, so lange diese im Zenith ihrer Kraft steht, von ihrem Glanz überstrahlt wird, der aber in dem Masse, wie sie sinkt, an Ausdehnung zunimmt.

Wenn das VI. Jahrhundert vorzugsweise dasjenige des Athleten ist, wenn das V. von den hohen und strengen Göttertypen beherrscht wird, so könnte man das IV. als das eigentliche Zeitalter der Porträtkunst bezeichnen, so sehr gewinnt diese an Bedeutung. Kein anderes Jahrhundert kann einen solchen Reichtum

an Bildnissen aufweisen. Jeder choragische Sieg, jede abgeschlossene Amtsthätigkeit musste mit einem Denkmal verewigt werden. Von Leochares, dem Meister des Apoll von Belvedere, wissen wir, dass er Porträtfiguren familienweise auf die Akropolis und ins Prytaneum lieferte. Neben den Staatsmännern und den Helden des Schwerts werden nun auch den Heroen auf intellektuellem Gebiet Denkmäler errichtet. Von Kolotes und Kleon gab es Darstellungen von Philosophen. Die Statue des Pindar, das Idealbild einer Korinna, einer Sappho, eröffnen die lange Reihe der litterarischen Porträte, welche von nun an die Paläste der Reichen, die Museen und Bibliotheken schmücken. Besonders aber entfaltet sich die funeräre Plastik zur höchsten Blüte, und selbst einem Schuhmacher Xanthippos, einem Waffenschmied Sosinos, wird ein Grabporträt aus Marmor errichtet (S). Demosthenes erwähnt ein Grabmal, das zwei Talente kostete, und so sehr nahm der Luxus in dieser Richtung zu, dass gegen Ende des IV. Jahrhunderts Demetrios von Phaleron es für nötig erachtete, diesem Pomp durch ein Dekret entgegenzuwirken.

Wie im V. Jahrhundert die Porträtkunst den Reflex des hohen Stils eines Phidias aufweist, so zeigen auch im IV. Jahrhundert die Bildnisse zunächst den Einfluss der grossen Meister ihrer Zeit. Es ist natürlich, dass die Porträtisten die Errungenschaften eines Skopas, eines Praxiteles, sich aneignen. Dadurch kam ein neuer Zug in die Porträtkunst, ein Streben nach Effekt, eine Vorliebe für das Pathetische, Leidenschaftliche, wie es sich schon in den Dramen des Euripides und in der Redekunst geoffenbart hatte und von Skopas zuerst war in die Plastik übertragen worden. Von Skopas wird gerühmt, dass er dem Marmor eine Seele gegeben habe. Den Sinn dieser Worte hat jeder erfasst, der schon vor der Mater dolorosa des Altertums, vor der Niobe in Florenz (S) gestanden hat. Namentlich das Auge wird jetzt erst zum Spiegel der Seele, und es ist ein Verdienst des Skopas, wenn es von nun an so vertieft und durchgeistigt erscheint wie an den Figuren des Mausoleums in Halikarnass (S) (151).

Von Skopas sind uns keine Porträte bezeugt und von Praxiteles und Leochares sind keine auf uns gekommen. Ihre Art aber könnte uns ein in Eleusis gefundener Jünglingskopf, der sog. Eubuleus (S), und ein beim Dipylon gefundener Mädchenkopf offenbaren, die beide bemerkenswert sind durch das üppige Lockenhaar und den träumerischen Blick, und von denen namentlich der zweite so

modern anmutet wie kein anderes Werk des Altertums. Den träumerischen Blick findet man von nun an auch bei den Grabporträten, die zu einem wirklichen Stimmungsbilde werden. Anfänglich zeigen sie auch die edle elegante Stellung, um die Praxiteles die Kunst bereichert hatte. In dem Masse aber, wie die idealistische Wiedergabe gegen Ende des Jahrhunderts einer mehr individuellen weicht, wird auch die Stellung immer mehr zu berechnet effektvoller und selbst theatralischer Pose, die das Interesse des Be-



Kopf vom Mausoleum. Brit. Mus.

schauers erregen und Bewunderung erwecken will. Das schon erwähnte Schuhmacherbildnis hat bereits alle Eigenschaften eines Reklamebildes. Beim Grabmal des Aristonautes ist der Verstorbene in der Rolle eines Helden verewigt und scheint dem Beschauer von seiner Tapferkeit nicht nur erzählen, sondern sie ihm auch zeigen zu wollen. Dieser neue Zug bildet einen Hauptgegensatz zu der anspruchslos naiven und um den Beschauer sich wenig kümmernden Darstellungsweise der archaischen Kunst. Das Streben nach

Effekt scheint aber nicht bloss für Grabmonumente, sondern überhaupt für offizielle Porträtdenkmäler charakteristisch gewesen zu sein. Das glänzendste Beispiel hiefür bietet die in Terracina gefundene Statue des Sophokles, die Perle des lateranischen Museums (S).

Sie ist wohl das Werk eines griechischen Meissels und vielleicht die freie, im jüngeren Stil ausgeführte Wiedergabe der Sophoklesstatue, die auf Anregung des Redners Lykurg im Theater zu Athen errichtet wurde. Der Künstler zeigt uns in dem Dichter „das Muster des vollkommenen Mannes, die Sicherheit hoher geistiger Bedeutung, den Adel ungetrübter männlicher Schönheit“. Aufrecht steht er da, in edel vereinfachtem Kostüm, wie nur das antike sich vereinfachen lässt; die linke Hand ist in die Hüfte gestemmt, die rechte ruht in den Brustfalten des Mantels. Der Kopf blickt geradeaus, der Blick ist phantasievoll in die Ferne gerichtet und „lässt mehr auf ein innerliches Schauen schliessen als auf ein äusserliches“. Der Bart zeigt die konventionellen Locken wie bei einem Zeus. Es liegt im Ausdruck der Statue etwas Selbstbewusstes und Bescheidenes zugleich, und doch auch etwas gesucht Elegantes, Theatralisches, das dem Auftreten des gebildeten Atheners im IV. Jahrhundert eigen gewesen sein mag. (Schluss folgt.)

Ein römisches Grabgedicht [1]).

Von C. John in Hall.

Grabschriften, besonders poetische, haben immer und überall Anspruch auf Nachsicht gehabt. Aber die S. 452 gegebene Deutung des römischen Grabgedichts (Corp. Inscript. Rhen. Nr. 1053) fordert hierin des Guten zu viel: so „dunkel und geschraubt“ kann auch eine Philosophie nicht gedichtet haben, wenn sie verstanden werden wollte. Anstössig ist bei dieser Erklärung der drei mittleren Verse

Ne Tu Fuisses Si Futura Tam Grata
Brevi Reverti Unde Nobis Edita
Nativum Esset Te Parentibus Luctu.

die Wortstellung, die Ergänzung zu tam grata „so hold, als du es nach der seitherigen Entwicklung hoffen liessest“, die Bedeutung von nativum = naturae conveniens, die syntaktische Form der angeblichen Behauptung „es war natürlich“ und nicht zum wenigsten das Gefühl der Mutter, für die nicht der schon erreichte, sondern

[1]) Vgl. Heft XII des letzten Jahrgangs.

erst der voraussichtliche Liebreiz des Töchterleins der Massstab ihres Schmerzes gewesen sein sollte.

Ich würde die fraglichen Verse etwa so übersetzen:

O hätt'st du nie gelebt, wenn wirklich du so hold
Erblühen und dann doch zum Leid der Eltern bald
Dahin, von wo du uns geschenkt, zurück gesollt.

Futura tam grata ist absolutes Particip oder als Nominativ anakoluthisch zu erklären. Die Verwilderung, die in Metrik und Flexion hervortritt, wird wohl auch den Satzbau nicht verschont haben. So möchte auch die einzige Schwierigkeit dieser Deutung, der Konjunktiv nativum esset statt erat, zu lösen und aus dem Gedanken potius ne fuisses quam .. esset zu erklären sein. Wenn aber wirklich die Dichterin so tiefgründig war, wie der Verfasser des Aufsatzes in Nr. 12 in ansprechender Ausführung wahrscheinlich gemacht hat, so könnte man auch annehmen, dass sie, unfähig, an eine so grausame Nativität ihres Kindes zu glauben, eher zur epikureischen als zur stoischen Auffassung des Menschenloses (vgl. Tac. ann. 6, 22) sich bekennen wollte.

Auflösungen einiger trigonometrischer und mathematisch-geographischer Aufgaben aus den letzten Professoratsprüfungen.

Von Prof. Dr. E. Hammer in Stuttgart.

(Fortsetzung.)

4. Eine andere Aufgabe von 1898 mag ebenfalls noch erwähnt sein, weil sie keine Bearbeitung gefunden hat, aber im Zusammenhang mit dem Sextanten (vgl. die Bemerkung vor 3., Prüfung des Sextanten) von Wichtigkeit ist:

Die Koordinaten der beiden Sterne α Tauri (Aldebaran) und α Canis majoris (Sirius) waren am 1. April 1898:

	A.R.	δ
Aldebaran . . .	$4^h\ 30^m\ 5{,}1^s$	$+16^0\ 18'\ 20''$
Sirius	6 40 40,6	− 16 34 45

Um wieviel erschien die Distanz beider Sterne an einem Beobachtungsort mit der geographischen Breite $\varphi = 48^0\ 47'\ 0''$ am genannten Tag $8^h\ 0^m$ M.Zt. durch die Refraktion verändert, wenn die Refraktion nach der für die beiden Sternhöhen noch brauch-

baren Gleichung $r = \beta$ ctg h′ zu berechnen ist (h′ ist die scheinbare Sternhöhe) und die Refraktionskonstante β zur Zeit der Beobachtung 56″ betrug, wenn ferner am Beobachtungstag die Sternzeit im Augenblick des mittlern Mittags des Beobachtungsorts $\Theta_0 = 0^h\ 39^m\ 34^s$ war) Zeitdauer einer Stunde m.Zt. = 1 Stunde + 9,9ˢ Sternzeitdauer).[1])

In der Anleitung zur Auflösung der Aufgabe war angegeben, dass für beide Sterne zunächst die Höhen h_1 und h_2 zu berechnen seien, $\sin h = \sin \varphi \sin \delta + \cos \varphi \cos \delta \cos t$, wobei der Stundenwinkel t wie immer nach $t = \Theta - \alpha$ zu bilden ist. Für den Unterschied zwischen der Distanz e_0 beider Sterne, die nach $\cos e_0 = \sin h_1 \sin h_2 + \cdots$ ohne Refraktion vorhanden wäre und die aus den gegebenen Koordinaten unmittelbar nach: $\cos e_0 = \sin \delta_1 \cdot \sin \delta_2 + \cdots$ berechnet werden kann, und der durch die Refraktion veränderten Entfernung e aus $\cos e = \sin h_1' \sin h_2' + \cdots$ (wo die h′ die nach $h' = h + \beta$ ctg h′ mit der kleinen Refraktionsveränderung versehenen scheinbaren Höhen sind), lässt sich ein sehr einfacher Näherungsausdruck ableiten.

Als Auflösung der Aufgabe war folgender Weg gedacht: Sind (a_1, h_1) und (a_2, h_2) die Azimute und die von der Refraktion befreiten Höhen der zwei Sterne im Augenblick der Beobachtung, so ist die Distanz zwischen beiden gegeben durch

(1) $$\cos e_0 = \sin h_1 \sin h_2 + \cos h_1 \cos h_2 \cos (a_2 - a_1).$$

---

[1]) Ich möchte hier bei dieser Gelegenheit auch einen Vorschlag zu einem Unterschied machen, der mir didaktisch nicht ganz unwichtig erscheint. Jeder Lehrer der mathematischen Geographie hat bemerkt, dass bei den Schülern gelegentlich Verwirrung dadurch entsteht, dass die Wörter Sternzeit und Mittlere Zeit in zweierlei Bedeutung gebraucht werden, zur Bezeichnung von Zeitpunkten, die in der einen oder andern Zeit gegeben sind, und zur Bezeichnung einer Zeitdauer in dem einen oder andern Zeitmass. Man könnte sich sehr einfach dadurch helfen, dass man dort, wo der Zeitpunkt gemeint ist, *St.Z.* und *M.Z.* gross schreibt, wenn Zeitdauer gemeint ist, *st.Z.* und *m.Z.* klein schreibt und beim Sprechen beides so unterscheidet, dass man für die Sternzeit nur im ersten Fall (Zeitpunkt) von der Sternzeit spricht, bei Zeitdauer (kleingeschrieben) aber stellare Zeit sagt, bei der mittlern Zeit aber für den Fall, dass der Zeitpunkt gemeint ist, M.Z. spricht (nur die beiden Konsonanten) und bei Zeitdauer in mittlerer Zeit diesen Ausdruck gebraucht oder noch besser bei der Mittlern Zeit diesen Ausdruck dem Begriff des Zeitpunkts vorbehält, bei der Zeitdauer in m.Z. aber mediosolare Zeit sagt. Vgl. zum Vorstehenden z. B. Gleichung (14).

Diese wahre Distanz e_0 kann man aber auch aus den gegebenen Koordinaten (α, δ) der zwei Sterne berechnen, s. u. Gleichung (11). Die scheinbaren, um den Betrag der Refraktionen von h_1 und h_2 abweichenden Höhen seien h_1' und h_2', so ist ferner, da die Azimute durch die Refraktion nicht verändert werden, die scheinbare Distanz der zwei Sterne gegeben durch:

$$\cos e = \sin h_1' \sin h_2' + \cos h_1' \cos h_2' \cos (a_2 - a_1). \tag{2}$$

Dabei ist nun

$$\begin{cases} h_1' = h_1 + r_1 = h_1 + \beta \operatorname{ctg} h_1' \\ h_2' = h_2 + r_2 = h_2 + \beta \operatorname{ctg} h_2' \end{cases} \tag{3}$$

Setzt man (3) in (2) ein, so wird

$$\cos e = \sin (h_1 + r_1) \sin (h_2 + r_2) + \cos (h_1 + r_1) \cos (h_2 + r_2) \cos (a_2 - a_1)$$

oder wegen der Kleinheit der Beträge r_1 und r_2 (in der Höhe 45° nach den Daten der Aufgabe nicht ganz 1'):

$$\cos e = (\sin h_1 + r_1 \cos h_1)(\sin h_2 + r_2 \cos h_2) + (\cos h_1 - r_1 \sin h_1) \cdot (\cos h_2 - r_2 \sin h_2) \cos (a_2 - a_1). \tag{4}$$

Multipliziert man hier rechts aus, lässt aber alle Glieder mit $r_1 \cdot r_2$ als Kleine zweiter Ordnung weg, so wird

$$\begin{aligned} \cos e = {} & \sin h_1 \sin h_2 + \cos h_1 \cos h_2 \cos (a_2 - a_1) + r_1 \cos h_1 \sin h_2 \\ & + r_2 \sin h_1 \cos h_2 - r_1 \sin h_1 \cos h_2 \cos (a_2 - a_1) \\ & - r_2 \cos h_1 \sin h_2 \cos (a_2 - a_1). \end{aligned} \tag{5}$$

Zieht man diese Gleichung (5) von (1) ab, so wird

$$\begin{aligned} \cos e_0 - \cos e = {} & - r_1 \cos h_1 \sin h_2 - r_2 \sin h_1 \cos h_2 + \\ & \cos (a_2 - a_1)(r_1 \sin h_1 \cos h_2 + r_2 \cos h_1 \sin h_2) \end{aligned} \tag{6}$$

oder mit Rücksicht auf die Gleichung $r = \beta \operatorname{ctg} h'$, wofür offenbar genügend auch $r = \beta \operatorname{ctg} h$ gesetzt werden darf:

$$\cos e_0 - \cos e = \beta \left(- \cos^2 h_1 \frac{\sin h_2}{\sin h_1} - \cos^2 h_2 \frac{\sin h_1}{\sin h_2} + 2 \cos (a_2 - a_1) \cos h_1 \cos h_2 \right). \tag{7}$$

In der Gleichung (7) kann man noch $\cos^2 h_1 = 1 - \sin^2 h_1$ und $\cos^2 h_2 = 1 - \sin^2 h_2$ setzen, ferner bei der Kleinheit des Unterschieds zwischen e_0 und e (den man wieder als Differential ansehen darf)

$$\cos e_0 - \cos e = -(e_0 - e) \sin e_0. \tag{8}$$

Man erhält damit also

$$e - e_0 = \frac{\beta}{\sin e_0} \left\{ \frac{\sin h_1}{\sin h_2} + \frac{\sin h_2}{\sin h_1} - 2 \left(\sin h_1 \sin h_2 + \cos h_1 \cos h_2 \cos (a_2 - a_1) \right) \right\} \tag{9}$$

oder endlich mit Rücksicht auf (1)

$$e - e_0 = \frac{\beta}{\sin e_0} \left(\frac{\sin h_1}{\sin h_2} + \frac{\sin h_2}{\sin h_1} - 2 \cos e_0 \right). \tag{10}$$

Damit ist nun die Aufgabe vollständig gelöst, weil man e_0 nicht nur aus den (a_1, h_1) und (a_2, h_2) nach (1), sondern auch unmittelbar aus den gegebenen (α, δ) der beiden Sterne berechnen kann nach

(11) $$\cos e_0 = \sin \delta_1 \sin \delta_2 + \cos \delta_1 \cos \delta_2 \cos (\alpha_2 - \alpha_1).$$

Die Auflösung ist also folgende: Man rechnet nach (11) aus den gegebenen Sternörtern (α_1, δ_1) und (α_2, δ_2) die wahre Distanz e_0 aus; sodann die wahren Höhen h_1 und h_2 aus den Gleichungen

(12) $$\begin{cases} \sin h_1 = \sin \varphi \sin \delta_1 + \cos \varphi \cos \delta_1 \cos t_1 \\ \sin h_2 = \sin \varphi \sin \delta_2 + \cos \varphi \cos \delta_2 \cos t_2 \end{cases}$$

oder aus einer der bekannten Umformungen dieser Gleichungen, in denen t_1 und t_2 die Stundenwinkel der zwei Sterne im Augenblick der Beobachtung bedeuten. Für diese Stundenwinkel gilt wie immer

(13) $$\begin{cases} t_1 = \Theta - \alpha_1 \\ t_2 = \Theta - \alpha_2 \end{cases}$$

wenn Θ die Sternzeit der Beobachtung ist; Θ ist aus der gegebenen M.Z. und der für den Augenblick des mittlern Mittags des Beobachtungsorts angegebenen Sternzeit Θ_0 zu bilden, nämlich

(14) $$\Theta = \Theta_0 + (\text{gegeb. M.Z. in st. Zeit verwandelt}),$$

zu welcher Verwandlung noch die Angabe über die Zeitdauer der mittlern Stunde und der Sternstunde dient.

Die vollständige Durchrechnung des gegebenen Zahlenbeispiels würde also hienach folgendermassen aussehen:

$\Theta_0 =$	0^h	39^m	34^s
$M =$	8	0	0
M in st. Zeit-Intervall verwandelt	8^h	1^m	19^s
$\Theta =$	8^h	40^m	53^s
$\alpha_1 =$	4	30	5
$\alpha_2 =$	6	40	41
$t_1 =$	4^h	10^m	48^s
$t_2 =$	2	0	12
$t_1 =$	62^0	$42'$	$0''$
$t_2 =$	30	3	0
$\varphi =$	48^0	$47'$	$0''$
$\delta_1 =$	$+16$	18	20
$\delta_2 =$	-16	34	45
$h_1 =$	30^0	$5'$	
$h_2 =$	19^0	$23'$	

$\sin \varphi$	9.8763	
$\sin \delta_1$	9.4483	
$\sin \varphi \sin \delta_1$	9.3246	Zahl = 0,2112
$\cos \varphi$	9.8188	
$\cos \delta_1$	9.9822	
$\cos t_1$	9.6615	
$\cos \varphi \cos \delta_1 \cos t_1$	9.4625	Zahl = 0,2901
$\sin h_1$	9.7001	$\Sigma = 0{,}5013$
$\sin \varphi$	9.8763	
$\sin \delta_2$	9.4554_n	
$\sin \varphi \sin \delta_2$	9.3317_n	Zahl = −0,2146
$\cos \varphi$	9.8188	
$\cos \delta_2$	9.9816	
$\cos t_2$	9.9373	
$\cos \varphi \cos \delta_2 \cos t_2$	9.7377	Zahl = 0,5466
$\sin h_2$	9.5211	$\Sigma = 0{,}3320$

Die vorstehende Berechnung ist, was genügt, nur vierstellig geführt. Die folgende Berechnung von e_0 sollte der Genauigkeit der Daten entsprechend eigentlich 6stellig gemacht werden, doch mag hier 5stellige Rechnung genügen; wenn man dem Wortlaut der Aufgabe entsprechend nur die Veränderung der Distanz durch die Refraktion wollte, so könnte auch e_0 4stellig gerechnet werden.

$\delta_1 = +16^\circ\ 18'\ 20''$	$\sin\delta_1$	9.44 833	
$\delta_2 = -16\ \ 34\ \ 45$	$\sin\delta_2$	$9.45\,536_n$	
$\alpha_2 = 6^h\ 40^m\ 40{,}6^s$	$\sin\delta_1\ \sin\delta_2$	$8.90\,369_n$	Zahl $= -0{,}08\,011$
$\alpha_1 = 4\ \ 30\ \ 5{,}1$	$\cos\delta_1$	9.98 217	
$\alpha_2 - \alpha_1 = 2^h\ 10^m\ 35{,}5^s$	$\cos\delta_2$	9.98 156	
$= 32^\circ\ 38'\ 53''$	$\cos(\alpha_2 - \alpha_1)$	9.92 531	
$e_0 = 46^\circ\ 1'\ 9''$	$\cos\delta_1 \cos\delta_2 \cos(\alpha_2 - \alpha_1)$	9.88 904	Zahl $= 0{,}77\,453$
(7″ bis 11″)	$\cos e_0$	9.84 162	$\Sigma = 0{,}69\,442$
($\cos e_0 = 0{,}6944$)			

Die wahre Distanz ist $e_0 = 46^\circ\ 1'\ 9''$ (s. oben) Nach nebenstehender Rechnung ist $e - e_0 = +61''$ Die Refraktion bewirkt also, dass die Distanz der zwei Sterne um 1′ 1″ vergrössert erscheint.

s. ob.	$\sin h_1$	9.7001	
	$\sin h_2$	9.5211	
	$\frac{\sin h_1}{\sin h_2}$	0.1790	Zahl $= 1{,}510$
	$\frac{\sin h_2}{\sin h_1}$	9.8210	Zahl $= 0{,}662$
	$\{\quad\}$	9.894	$\Sigma = 2{,}172$
	$56'' = \beta$	1.748	
	$E \sin e_0$	0.143	$2 \cos e_0 = 1{,}389$ s. oben
	Corr. in ″	1.785	$\{\quad\} = 0{,}783$

5. Bei den Aufgaben des Jahres 1899 lasse man sich bei 2) die Ablesung des Satzes nicht entgehen: Die Oberfläche der Kugelkalotte mit dem sphärischen Halbmesser δ verhält sich zur Oberfläche der ganzen Kugel wie $\sin^2 \frac{\delta}{2}$ zu 1. Der Satz gilt bis zu $\delta = 180^\circ$ (ganze Kugeloberfläche). Er ist selbstverständlich nur der trigonometrische Ausdruck für den stereometrischen Satz: Die Oberfläche der Kugelhaube mit dem sphärischen Halbmesser δ ist gleich der Fläche des Kreises, dessen Halbmesser die dem Centriwinkel δ entsprechende Kugelsehne zur Länge hat. Jener trigonometrische Ausdruck gestattet manche hübsche Beziehung ganz mühelos ab-

zulesen, z. B.: die Oberfläche der Kalotte mit 60° sphärischem Halbmesser ist ¼ der Kugeloberfläche (oder etwa z. B. für die mathematische Geographie: der Parallelkreis ± 30° halbiert die Oberfläche der nördlichen oder südlichen Erdhalbkugel) u. s. f.

6. Von diesen Aufgaben des Jahres 1899 soll noch die letzte hier behandelt werden. Die Koordinaten zweier Sterne S_1 und S_2 lauten:

	AR	δ
S_1	$3^h\ 21^m\ 4{,}5^s$	$+21°\ 27'\ 35''$
S_2	3 22 48,9	+22 0 48

Was ist (auf 1″) der Abstand S_1S_2? (Zu beachten, dass der Abstand klein ist und durch die gewöhnlich anzuwendende Formel nicht mit der verlangten Genauigkeit gefunden werden kann).

Die gewöhnlich anzuwendende Cos-Formel

$$\cos e = \sin \delta_1 \sin \delta_2 + \cos \delta_1 \cos \delta_2 \cos (\alpha_2 - \alpha_1)$$

versagt hier vollständig wie bei kleinen Entfernungen stets; sie würde hier die Distanz nicht einmal auf 2′ genau angeben.

Eine brauchbare Auflösung erhält man nun aber stets, für grosse und für kleine Entfernungen, mit Hilfe der Delambre'schen (Gauss'schen) Gleichungen; auf diese Gleichungen ist Gauss gerade bei Gelegenheit der analogen geodätischen Aufgabe für kleine Entfernungen, für die er eine grössere Zahl von Lösungen gegeben hat, geführt worden.

Für kleine Entfernungen hat man selbstverständlich die beiden Gleichungen zu wählen, die auf $\sin \frac{1}{2} a$ führen.

Mit $a = e$, $b = 90° - \delta_1$, $c = 90° - \delta_2$, $\alpha = \alpha_2 - \alpha_1$ liefern die Delambre'schen Gleichungen hier:

$$\operatorname{tg} \frac{\beta - \gamma}{2} = \frac{\cos \frac{\alpha_2 - \alpha_1}{2} \sin \frac{\delta_2 - \delta_1}{2}}{\sin \frac{\alpha_2 - \alpha_1}{2} \cos \frac{\delta_1 + \delta_2}{2}} = \frac{Z}{N}$$

und hieraus

$$\sin \frac{e}{2} = \frac{Z}{\sin \frac{\beta - \gamma}{2}} \overset{\text{oder}}{=} \frac{N}{\cos \frac{\beta - \gamma}{2}},$$

wobei die Lalande'sche Regel zu beachten ist.

Die Ausrechnung ist also sehr einfach die folgende:

$\alpha_2 = 3^h\,22^m\,48{,}9^s$	$\cos\frac{\alpha_2-\alpha_1}{2}$	0.00 000
$\alpha_1 = 3\;\;21\;\;4{,}5$		
$\alpha_2-\alpha_1 = 0^h\;1^m\;44{,}4^s$	$\sin\frac{\delta_2-\delta_1}{2}$	7.68 405
$\frac{\alpha_2-\alpha_1}{2} = 0\;\;0\;\;52{,}2$	Z	7.68 405
$= 0^\circ\,13'\;\;3''$	E $\frac{\sin}{\cos}\frac{\beta-\gamma}{2}$	0.09 273
$\delta_2 = 22^\circ\;0'\;48''$	N	7.54 731
$\delta_1 = 21\;\;27\;\;35$		
$\delta_2+\delta_1 = 43^\circ\,28'\,23''$	$\cos\frac{\delta_1+\delta_2}{2}$	9.96 797
$\delta_2-\delta_1 = 0\;\;33\;\;13$		
$\frac{\delta_2+\delta_1}{2} = 21^\circ\,44'\,11{,}5''$	$\sin\frac{\alpha_2-\alpha_1}{2}$	7.57 934
$\frac{\delta_2-\delta_1}{2} = 0\;\;16\;\;36{,}5$	$\operatorname{tg}\frac{\beta-\gamma}{2}$	0.13 674
$\frac{e}{2} = 0^\circ\,20'\,33{,}7''$	$\sin\frac{e}{2}$	7.77 678
$e = 0^\circ\,41'\;7{,}4''$	ρ'	5.31 443
	$\left(\frac{e}{2}\right)''$	3.09 121; $\frac{e}{2} = 1233{,}7''$ (Probe).

Erwähnt sei auch noch die folgende (Gauss-Helmert'sche) Auflösung, deren Entwicklung ich (mit Hinweis auf Helmert[1])) hier weglasse.

Setzt man: $\sin\eta = \cos\delta_2\,\sin(\alpha_2-\alpha_1)$

$$\sin(\mu-\delta_2) = \operatorname{tg}\eta\;\operatorname{tg}(\alpha_2-\alpha_1)\;\sin\delta_2 = \sin^2\frac{\alpha_2-\alpha_1}{2}\sec\eta\,\sin 2\delta_2$$

und
$$\xi = \delta_1 - \mu,$$
so erhält man mit Hilfe von
$$\sin e\;\sin\nu = \sin\eta$$
$$\sin e\;\cos\nu = \cos\eta\cdot\sin\xi$$
eine Gleichung für sin e auf dem gewöhnlichen Weg:
$$\operatorname{tg}\nu = \cdots\cdot,\qquad \sin e = \cdots\cdot$$
(Beachtung der Lalande'schen Regel).

Diese Lösung ist geradezu nur für kleine Entfernungen benützbar und versagt für grosse (obwohl die Formeln auch für diesen Fall richtig bleiben). Im vorliegenden Fall erhält man
$$\log\sin\eta = 7.84\,748,\;\mu-\delta_2 = 0^\circ\,0'\,2{,}07'',\;\xi = 0^\circ\,33'\,15{,}07'';$$
$$\log\operatorname{tg}\nu = 9.86\,196,\;\log\sin e = 8.07\,781,\;e = 0^\circ\,41'\,7{,}4''\text{ wie oben.}$$

[1]) Helmert, Theorien der höheren Geodäsie I, Leipzig 1880, S. 129.

Endlich liegt aber für eine sehr kleine Entfernung e am nächsten und führt schliesslich am bequemsten zum Ziel die Überlegung, dass man mit ganz kurzen Grosskreisbögen der Kugel so rechnen darf, als ob die entsprechenden Strecken einer Ebene angehören würden, dass man also z. B. auf ein ganz kleines rechtwinkliges Kugeldreieck den pythagoräischen Satz der Ebene anwenden darf u. s. f.

Aus $\cos e = \sin \delta_1 \sin \delta_2 + \cos \delta_1 \cos \delta_2 \cos (\alpha_2 - \alpha_1)$ findet man, wenn man in die Potenzreihen entwickelt (alles im arc-Mass ausgedrückt gedacht) und nur bis zur zweiten Potenz geht

$$1 - \frac{e^2}{2} = \sin \delta_1 \sin \delta_2 + \cos \delta_1 \cos \delta_2 \left(1 - \frac{(\alpha_2 - \alpha_1)^2}{2}\right)$$

$$= \cos (\delta_2 - \delta_1) - \cos \delta_1 \cos \delta_2 \frac{(\alpha_2 - \alpha_1)^2}{2}$$

$$= 1 - \frac{(\delta_2 - \delta_1)^2}{2} - \cos \delta_1 \cos \delta_2 \frac{(\alpha_2 - \alpha_1)^2}{2}$$

oder

$$e^2 = (\delta_2 - \delta_1)^2 + \cos \delta_1 \cos \delta_2 (\alpha_2 - \alpha_1)^2.$$

Hier kann man offenbar, statt e, $(\delta_2 - \delta_1)$ und $(\alpha_2 - \alpha_1)$ im arc zu nehmen, alles auch sogleich in ″ nehmen, und der kleine Kunstgriff, zuerst auf $\cos (\delta_2 - \delta_1)$ überzugehen und dann erst auch hier $\cos x = 1 - \frac{x^2}{2}$ zu setzen, macht ferner die vorstehende Formel noch bequemer als andre ähnliche Entwicklungen [1]).

Die Ausrechnung wird nach der letzten Gleichung sehr einfach:

$\delta_2 - \delta_1 = 0^\circ\ 33'\ 13''$	$\cos \delta_1$	9.96 880		
$= 1993''$	$\cos \delta_2$	9.96 712		
$\alpha_2 - \alpha_1 = 1^m\ 44{,}4^s$	$\{(\alpha_2 - \alpha_1)''\}^2$	6.38 958		
$= 26'\ 6'' = 1566''$				
$(e'')^2 = 6\,087\,900$	$\cos \delta_1 \cos \delta_2 (\alpha_2 - \alpha_1)^2$	6.32 550	Zahl $= 2\,115\,900$	
(Quadrattafel) $e'' = 2467{,}4''$			$\{(\delta_2 - \delta_1'')\}^2 = 3\,972\,000$	(Quadrattafel)
$e = 0^\circ\ 41'\ 7{,}4''$			Summe $= e^2 = 6\,087\,600$	
wie oben				

[1]) Vgl. z. B. die von Jordan in Zeitschrift für Vermess. 1882 S. 397 und in dem Aufsatz „Zur Photogrammetrie", Wochenausgabe der Zeitschrift für Arch. und Ing. (Hannover) 1898 Sp. 346. Jordans Ausdruck lautet (sachlich übereinstimmend mit dem obigen, aber etwas weniger bequem) in den hier benützten Bezeichnungen:

$$\sin \frac{e}{2} = \sqrt{\sin^2 \frac{\delta_2 - \delta_1}{2} + \sin^2 \frac{\alpha_2 - \alpha_1}{2} \cos \delta_1 \cos \delta_2}$$

Von den Aufgaben des Jahrs 1900 seien die erste und zweite hier kurz behandelt: Jene lautet:

7. Die mathematische Oberfläche der Erde ist die eines Rotationsellipsoids mit der Äquatorhalbaxe $a = 6378{,}0$ km und der Polarhalbaxe $b = 6356{,}7$ km, so dass das Quadrat der numerischen Excentricität $e^2 = \frac{a^2 - b^2}{a^2} = 0{,}006656$ beträgt. Wie heisst auf diesem Ellipsoid der Parallelkreis, dessen Umfang genau **halb** so gross ist, als der des Äquators?

In der Anleitung war angegeben, man soll in der Ebene eines Meridians das übliche Koordinatensystem einführen (x-Axe ein Äquatordurchmesser, y-Axe in der Erdaxe), die Meridianellipse durch a und e (statt a und b) gegeben denken und nun die geographische Breite φ einführen.

Die Gleichung der Meridianellipse ist also

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$$

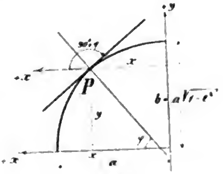
oder mit Rücksicht auf

$$b^2 = a^2\,(1 - e^2) \text{ auch}$$

$$(1) \qquad \frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{a^2\,(1 - e^2)} = 1.$$

Die geographische (ellipsoidische) Breite φ ist nun der Winkel φ der Figur 3 (hierüber waren die Kandidaten im Zweifel!); der Winkel, den die Ellipsentangente in P mit dem +Zweig der x-Axe bildet, ist $(90^0 + \varphi)$, somit

$$(2) \qquad \frac{dy}{dx} = -\operatorname{ctg}\varphi.$$



Figur 3.

Leitet man nun die Gleichung (1) nach x ab, so wird, nachdem mit 2 durchdividiert ist,

$$\frac{x}{a^2} + \frac{y}{a^2\,(1 - e^2)} \cdot \frac{dy}{dx} = 0.$$

Setzt man hier $\frac{dy}{dx} = -\operatorname{ctg}\varphi$ ein, drückt etwa y in x aus und setzt in die Gleichung (1) ein, so findet man als Ausdrücke der Koordinaten (x, y) des Punkts P oder φ in Funktion von φ die Gleichungen (von denen hier die erste genügen würde)

$$(3) \quad \left\{ \begin{aligned} x &= \frac{a \cos \varphi}{\sqrt{1 - e^2 \sin^2 \varphi}} \\ y &= \frac{a\,(1 - e^2) \sin \varphi}{\sqrt{1 - e^2) \sin^2 \varphi}} \end{aligned} \right.$$

Der Parallelkreis, dessen Umfang halb so gross ist, wie der des Äquators, ist der, dessen Halbmesser $\frac{a}{2}$ ist. Man hat demnach zur Bestimmung der Breite φ_0 dieses Parallelkreises, wenn mit a durchdividiert wird (wie denn die Längen nicht in Betracht kommen können, vielmehr nur die Form der Meridian-Ellipse, so dass die Angabe von e^2 allein genügt hätte):

$$(4) \qquad \frac{\cos \varphi_0}{\sqrt{1 - e^2 \sin^2 \varphi_0}} = \frac{1}{2} \quad \text{oder}$$

$$4 \cos^2 \varphi_0 + e^2 \sin^2 \varphi_0 = 1;$$

setzt man

$$\sin^2 \varphi_0 = 1 - \cos^2 \varphi_0$$

(warum besser so als umgekehrt? Winkel φ_0 nahe bei 60°, also > 45°), so wird:

$$(5) \qquad \cos \varphi_0 = \sqrt{\frac{1 - e^2}{4 - e^2}}, \quad \text{also} \quad \cos \varphi_0 = \sqrt{\frac{0{,}993\,344}{3{,}993\,344}}$$

$$\underline{\varphi_0 = 60^\circ\ 4'\ 57'' \text{ oder } 58''.}$$

Die Gleichung (5) ist deshalb beachtenswert, weil auf einer sphärischen Erdoberfläche (zu deren Vergleich in der Aufgabe aufgefordert war) $\psi_0 = 60°$, also $\cos \psi_0 = \frac{1}{2} = \sqrt{\frac{1}{4}}$ wäre, während also bei der ellipsoidischen Erdoberfläche (mit dem Quadrat der Excentricität e^2), die kleine Veränderung $- e^2$ im Zähler und Nenner unter der Wurzel eintritt. An sich wäre zur Berechnung statt der Gleichung (5) besser die folgende, die man durch Division der zweiten Form (4) mit $\cos^2 \varphi_0$ erhält:

$$4 + e^2 \operatorname{tg}^2 \varphi_0 = \frac{1}{\cos^2 \varphi_0} = 1 + \operatorname{tg}^2 \varphi_0 \quad \text{oder}$$

$$\operatorname{tg} \varphi_0 = \sqrt{\frac{3}{1 - e^2}},$$

was wieder auf $\varphi_0 = 60^\circ\ 4'\ 58''$ führt. (Auf der Kugel wäre $\operatorname{tg} \psi_0 = \sqrt{3}$, doch sollte selbstverständlich von der Kugelbreite an sich durchaus nicht die Rede sein, wie die Kandidaten irrtümlich annahmen.)

(Schluss folgt.)

*

Nachtrag zur Aufgabe Heft 1 S. 16—19 d. J.

Bei Gelegenheit der Gleichung (4) S. 19 ist aus Versehen unterblieben, darauf aufmerksam zu machen, dass um eine Kleinigkeit kürzer als (4) die Gleichung ist:

$$(4') \qquad \sin^2 x = 1 - \cos^2 x = \cos^2 a + \cos^2 b.$$

Bei der Rechnungsweise, wie sie nach (4) S. 19 angegeben ist, erhält man hienach

$$\sin^2 x = 0{,}4233, \quad \sin x = 0{,}6506 \text{ (Quadrattafel)}$$
$$\underline{x = 40^\circ\ 35'}$$

Herr Oberstudienrat Schumann hat die Güte gehabt, mich auf dieses kleine Versehen noch aufmerksam zu machen.

Ferner ist mit der zweiten symmetrischen Lösung, zu der S. 19 Zeile 5 und 4 v. u. auffordert und nach der sich zwei weitere Zuschriften erkundigen, diese gemeint:

$$(7) \qquad \cos^2 x = -\cos(a+b)\cos(a-b).$$

Diese Form der Gleichung ist auch für die Diskussion von Interesse: soll der Punkt P innerhalb der Fläche des Oktanten liegen, so muss einmal $(a+b) > 90^\circ$ sein (womit also $-\cos(a+b)$ positiv wird), auf der andern Seite muss $(a-b)$ absolut $< 90^\circ$ sein (Maximalwert der einen der zwei gegebenen Seiten 90°, Minimalwert 0°; damit also $\cos(a-b)$ jedenfalls positiv). Man betrachte auch nach dieser Form (7) die Fälle, in denen P ausserhalb der Kugeloktantfläche liegt und die Fälle imaginärer Punkte P.

Zeile 3 v. u. ebend. (S. 19) ist der Druckfehler zu verbessern: statt $\cos^2 a + \cos^2 b < 1$ soll es heissen > 1. Hammer.

Lesebuchwünsche und andere Schmerzen eines Deutschlehrers an Oberklassen.

Von Prof. Kleinknecht in Göppingen.

(Fortsetzung.)

Die geistlichen Ritterorden.

Vorbereitung: Die Mönchsorden.

Welche Orden haben wir in den letzten Stunden gehabt? Als was haben wir sie angesehen? Wie würde man eine solche Arbeitsgemeinschaft mit religiösen Zwecken und Gesetzen heute nennen?

Einen modernen Verein aber unterscheidet vom Orden das, dass letzterer ein unlösliches Band um die Mitglieder schlang; die anderen religiösen Vereine hiess man Bruderschaften.

Welche drei Gelübde banden die Ordensleute? Wer hat die Orden ins Abendland verpflanzt? Wie heissen die Satzungen, nach denen diese Arbeitsgemeinschaft lebte? Hauptpflichten der Mönche? Wie oft wurde nach Ps. 119, 164 die Forderung des Gebets erfüllt: „Ich lobe dich des Tags siebenmal".

Die Siebenzeiten sind:

1. Matutina „Mette" um 4 Uhr,
2. Prima um 6 Uhr,
3. Tertia um 9 Uhr,
4. Sexta „Siesta" um 12 Uhr,
5. Nona um 3 Uhr,
6. Vesper „Vesperläuten" um 6 Uhr,
7. Completorium „Aufe Märgeläuten" (Ave Maria).

Das war die mittelalterliche Uhr auch für die Laien.

Darbietung: Nun, werdet ihr fragen, das sind ja aber mönchische Regeln. Was haben die stolzen, Freiheit und Ehre als höchstes Gut schätzenden Ritter damit zu schaffen? — Eine Verquickung von Geistlichem und Weltlichem kennzeichnet das ganze Mittelalter: das hl. römische Reich deutscher Nation war schon eine christliche Gottes- und Weltherrschaft. Sie ist noch um vieles älter als die geistlichen Ritterorden, die sämtlich den Kreuzzügen ihre Entstehung verdanken. Diese selbst sind einer Verquickung geistlicher und weltlicher Zwecke entsprungen.

Die Bürger gedachten durch friedliche Wallfahrten zum hl. Grab in Jerusalem ihrer Seelen Seligkeit zu erlangen (vorgetragen wurde: „Schwäb. Kunde" von Uhland!). Dabei gerieten sie bei den mangelhaften Verkehrs- und Sicherheitsverhältnissen, auf den schlechten Strassen oft in Not und Krankheit; sie wurden auch von den ungläubigen Seldschuken ausgeraubt und gequält. Deshalb stifteten (schon 1070) Bürger aus Amalfi (aufsuchen!) ein Hospiz zum hl. Johannes, und (1189) Kaufleute aus Bremen und Lübeck ein Hospital „unserer l. Frauen".

I. Die Templer.

Der erste eigentliche Ritterorden aber ist der Templerorden. Er wurde ausser auf die 3 Mönchsgelübde und auf die Pilgerpflege auch noch auf den ritterlichen Kampf gegen die Ungläubigen ver-

pflichtet. Er entstand 1119 nach dem 1. Kreuzzuge durch 8 französische Ritter und ist immer ausgesprochen französisch gewesen. Wir haben seine Schicksale in der französischen Geschichte gehabt. (Kurz wiederholen!)

Der dritte König von Jerusalem, Balduin II., überliess ihm als seiner mächtigsten Stütze einen Teil seines Palastes beim Tempel des Salomo: daher der Name des Ordens. Die Tempelherren trugen als Abzeichen das Zeichen aller Kreuzfahrer in roter Farbe auf weissem Mantel (Hottenroth II, S. 107, Nr. 24 wird gezeigt). Sitze im „Temple“ in Paris und London: aufsuchen auf dem Stadtplan!

II. Die Johanniter.

Ihren Sitz hatten sie bis 1291 in Akkon, bis 1539 in Rhodus dann in Malta. „Malteser“.

Zum Orden wurden die vorhin genannten Spitaliter von Amalfi erst 1121, indem sie zu der mönchischen Krankenpflege noch die ritterliche Beschützung der Pilger und den Kampf gegen die Ungläubigen fügten, wie dies Schiller in seinem kulturgeschichtlichen Epigramm von 1795 so schön schildert: II. „Die Johanniter“ (vorgetragen!).

Was ist in den zwei ersten Distichen dargestellt? Was in den zwei nächsten? Was im letzten Distichon?

Also nicht äusserliche Verquickung, sondern innige Durchdringung des ritterlichen und des christlichen Geistes: das höchste Ideal nicht nur des mittelalterlichen, sondern auch des modernen Mannes.

Ein anderes prächtiges Gedicht Schillers stellt diese beiden Mannestugenden, der Demut einerseits und der Kraft andererseits, nicht in der innigen Durchdringung, sondern im Kampfe dar. Welches ist dies? — III. „Der Kampf mit dem Drachen“ (wird aus dem auswendig zu lernenden Gedichtkanon des Lesebuchs wieder herbeigeholt bis Strophe 6, dann wieder Strophe 22 bis Schluss). Welche Pflicht siegt hier bei dem Konflikte? — Die christliche des Gehorsams. Wodurch sühnt der Johanniter seinen Ungehorsam? Diese Ordensbrüder sind also in erster Linie Mönche, dann Ritter. Ihr Abzeichen war das weisse christliche Kreuz auf dem schwarzen Rittermantel. Der Orden besteht noch, aber nur die Pflicht der Kranken- und Verwundetenpflege im Kriege ist geblieben wie in den Kreuzzugszeiten. Als Krankenpfleger haben sie noch 1866 und 1870/71 gute Dienste geleistet.

III. Die deutschen Ritter oder Brüder vom Deutschen Haus.

Dieser jüngste der drei grossen Orden ist naturgemäss für uns der wichtigste. Beruht doch auf seinem Kolonisationstalent das neue Deutsche Reich.

Auf dem dritten Kreuzzuge waren Hunger, Seuchen und das fremde Klima den Deutschen besonders verderblich, weil sich ihnen kein schützendes Dach, keine pflegende Hand bot, wie sie die anderen Nationen in den Spitälern der Templer und der Johanniter fanden.

Da errichteten die Bürger aus Lübeck und Bremen unter ihrem Hauptmann Sibrand Zelte aus den Segeln ihrer Schiffe. Dieses Feldspital ist der Ursprung des „Deutschen Hauses". Bürger sind es also wie bei den Johannitern, die den Grund zum Ritterorden legten. Herzog Friedrich von Schwaben, der Sohn Barbarossas, nahm sich auch hierin der verwaisten Deutschen an. Seine Ritter machten das Feldspital zum geistlichen Ritterorden. Bürgerliche und ritterliche Tugenden vereinigten sich zu dieser Schöpfung.

1. Ihr Zweck war also auch ein doppelter: „den Siechen zu dienen und das hl. Land zu beschirmen," ganz wie beim Johanniterorden.

2. Auch die Satzungen waren wie bei den andern Ritterorden der Regel des hl. Benedikt nachgebildet. (IV. Aus der „Regel des deutschen Ordens" wird nach Richters Quellenbuch S. 92 vorgelesen.)

3. Daraus könnt ihr mir die Ordensorganisation selber angeben:

I. An der Spitze stand der Hochmeister und das Generalkapitel (nicht absolutistisches, sondern konstitutionelles Regiment) mit den fünf Gebietigern:

1. der Grosskomtur ist der Stellvertreter des Meisters, wie im Kloster der Prior der des Abtes,

2. der Spittler für das Spital,

3. der Marschall für den Krieg,

4. der Trappier (von le drap) für die Kleidung,

5. der Tressler (von le trésor) für den Ordensschatz: denn „der Orden in seiner Gesamtheit darf (wie die Mönchsorden) besitzen Gut und Erbe, Land und Äcker u. s. w."

II. In den einzelnen Ländern stand ein Landmeister mit dem Landkapitel einer Ballei vor.

III. Je zwölf Ritter in einer Ordensburg bildeten einen Konvent mit einem Komtur an der Spitze; in Württemberg Komturei Hornegg und Mergentheim.

Man unterschied unter den Brüdern, je nachdem sie Ritter oder Bürger, Priester oder Laien waren: „Ritter" und „Barmherzige Brüder", „Priester-" und „Halbbrüder". Nur die Ritter trugen den weissen Rittermantel.

4. Veranstaltungen des Ordens. „Da der Orden eher Spital denn Ritterschaft hatte, so soll er in dem obersten Hause, oder wo der Meister mit dem Kapitel zu Rate geht, ein Spital haben," heisst es in der Ordensregel. Er baute Burgen und Städte wie Montfort im hl. Land, „Marien"burg, „Mergent"heim und „Marien"werder seiner Schutzheiligen, und „Königs"berg dem König Ottokar von Böhmen zu Ehren. Er trocknete die Weichselsümpfe aus, dämmte den Fluss ein, bebaute die Werder, nahm die Bernsteinausbeute in Samland in eigene Regie, die erste der Art, rief deutsche Handwerker ins Land, z. B. „Paternostermacher", die den Bernstein verarbeiteten. Er gab seiner Burg Kulm die erste städtische Ordnung, „die Kulmer Handfeste", und veranstaltete Kreuzzüge gegen die heidnischen Litauer und Preussen V. (vorgelesen nach Sevin Quellenbuch VI S. 25 ff. „Die Heerfahrt Albrechts nach Preussen" von dem Fahrenden, Peter Suchenwirt).

So hat der Orden Preussen kultiviert, christianisiert und germanisiert. Er ist der einzige geordnete Staat in Nordeuropa gewesen, nach aussen mächtig, nie um Geld verlegen.

Sein Abzeichen war ein achtspitziges, schwarzes Kreuz, die Schutzpatronin, die im Wappen thront, Maria; später, als der Orden Reichsstandschaft bekam, war im Wappen auch der schwarze Adler, der dann im Jahre 1701 vom ersten König in Preussen, Friedrich, wieder auferweckt wurde.

Was nun die Geschichte des Ordens anbetrifft, so merkt euch folgende Anordnung:

I. Eigentliche Geschichte des Ordens bis zu seiner Säkularisation 1525

a) im hl. Land (bis 1271 in Montfort),

b) in Preussen,

α) nur der Landmeister in Preussen (der Hochmeister noch bis 1309 in Venedig): Preussen unterworfen.

β) Blütezeit des Ordens unter Winrich von Kniprode u. a. in Marienburg 1386.

γ) Verfall des Ordens durch Christianisierung Litauens und durch dessen Vereinigung mit Polen — 1525.

Verlust der Souveränität in Ostpreussen, Verlust Westpreussens und Säkularisierung des Ordens.

II. Fernere Geschichte Preussens 1525—1772.

a) als von Polen abhängiges Herzogtum — 1660,

α) unter eigenen Herzögen — 1618,

β) unter den Kurfürsten von Brandenburg — 1660,

b) als reichsunmittelbares, souveränes Herzogtum — 1701,

c) als Königreich unter

α) Königen „in" Preussen 1701—1772,

β) unter Königen „von" Preussen 1772 ff.

I. Eigentliche Geschichte des Ordens bis 1525. Über die Geschichte des Ordens im hl. Land ist wenig zu sagen: Montfort war der Sitz des Hochmeisters bis 1271, wo die Aussicht, den Christen das hl. Land zu erhalten, geschwunden war. Zwanzig Jahre später fiel dann Akkon, die letzte Christenburg im hl. Lande. Die Ordensresidenz wurde nun bis 1309 Venedig; aber politische Bedeutung bekam der Orden erst dadurch, dass ihn der Polenfürst Konrad von Masoven nach Preussen rief.

Man könne sich das ewige Heil, dachte man, ebensogut verdienen und seinem Gelübde, Bekämpfung der Ungläubigen, ebenso gerecht werden, wenn man die heidnischen Preussen und Litauer in der Heimat bekämpfe, wie durch die schliesslich doch nutzlose Bekämpfung der Sarazenen. 1226 bekam der Hochmeister, Hermann von Salza, von Konrad das Kulmer Land für den Orden verliehen. 1234 bestätigte Papst Gregor IX. die Schenkung. Hermann von Salza sandte als Landmeister Hermann Balk dorthin. Schritt für Schritt mussten die Ritter unter blutigen Vernichtungskämpfen den Heiden den Boden abgewinnen. Aber sie eroberten nicht bloss mit dem Schwert. Jedem militärischen Fortschritt folgte der Bau einer Burg; anfangs auf grossen Eichen nisteten sie sich ein, mitten im Urwald. Nur „Gedanum" (Danzig) bestand schon als Stadt. (VI. Vortrag des Gedichts: „der Landmeister Hermann Balk baut die erste deutsche Warte auf der Heideneiche in Ostpreussen" von Felix Dahn.)

Bald wurden aus diesen „Adlerhorsten" Städte wie Kulm, Thorn, Marienwerder, Elbing, Memel („Memelgard") Königsberg (auf der Karte aufsuchen!) diese wurden mit deutschen Handwerkern be-

siedelt. Auf dem Lande bauten sich namentlich süddeutsche Ritter in Burgen, und Bauern in Dörfern an. Davon giebt noch eine hochdeutsche Sprachinsel, das „Hochpreussische" in plattdeutscher Umgebung Kunde. Auch der stolze Sinn der ostelbischen Junker erklärt sich daraus, dass sie die Nachkommen der deutschen Sieger, ihre Taglöhner aber die der unterworfenen Preussen und Litauer sind. Die Vorfahren jener haben aus der preussischen Wüste erst ein Land geschaffen, es christlich gemacht und dem Germanentum wieder gewonnen, dem es durch die Völkerwanderung verloren gegangen war. — Oft war der Orden der Vernichtung durch die wilden Litauer nahe. — Vor jeder Schlacht brachten die Ritter das Messopfer vor einem Feldaltar dar, auch tranken sie als Priester aus dem mitgeführten Abendmahlskelche. Dann beteten sie den englischen Gruss an ihre Schutzheilige Maria, das „Ave Maria". Eine der schlimmsten Niederlagen des Ordens war die Schlacht bei Durben 1260, in welcher der litauische Renegat Mendog die Ordensritter bis zur Vernichtung schlug. Hört folgendes Gedicht: VII. „Des Deutschritters Ave" von Geibel. Mit welchem schwäbischen Ritter hat der Held Ähnlichkeit? Worin gleicht sich ihr Heldentum? Unterschiede: Der Deutschritter ist ein tragischer Held; der Schwabe ist humoristisch angehaucht. Dieser bleibt erhalten, jener fällt. —

Nun, von solchen Niederlagen erholte sich der Orden dadurch leicht, dass ihm, so lange die Kreuzzugsbegeisterung dauerte, jeden Frühling neue Ritterscharen zuströmten, wie wir von König Ottokar von Böhmen („Königs"berg 1255) und Herzog Albrecht von Österreich gehört haben. So wurde nach 50jährigen Kämpfen Preussen unterworfen. Man konnte nun daran denken, den Hochsitz ins Land zu verlegen. (Schluss folgt.)

Stellungnahme württembergischer Sprachlehrer zur Reform der französischen Rechtschreibung.

Der Württembergische Verein für Neuere Sprachen hielt Sonntag den 27. Januar eine Versammlung in Plochingen ab, zu welcher durch Rundschreiben sämtliche Lehrer der französischen Sprache an Real-, Latein- und höheren Töchterschulen Württembergs, die nicht allzufern vom Versammlungsorte wohnen, eingeladen worden waren. Die Tagesordnung lautete:

1. Vortrag von Professor Schiele über den Erlass des französischen Unterrichtsministers Leygues betreffs der Vereinfachung der französischen Rechtschreibung und Syntax.

2. Im Anschluss hieran Erörterung und Beschlussfassung über die Frage: Welche Stellung nehmen die Lehrer der französischen Sprache an württembergischen Schulanstalten im Unterricht und bei Prüfungen zu obigem Erlass ein?

Die Versammlung war äusserst zahlreich besucht. Auf Grund des Vortrags von Prof. Schiele, der in einer der nächsten Nummern dieser Zeitschrift veröffentlicht werden wird, wurden folgende Beschlüsse gefasst:

1. So lange sich in Frankreich selber die Sachlage noch nicht vollkommen geklärt hat, müssen wir eine ruhig abwartende Stellung einnehmen und bei unseren alten Regeln im Unterrichte verharren, und da zweifelsohne über kurz oder lang der seit Oktober vorigen Jahres an den französischen Schulen, soweit sie der Regierung unterstehen, in Kraft getretene Erlass des Unterrichtministers Leygues wieder aufgehoben werden und durch einen neuen zu ersetzen sein wird, der die ausdrückliche und ungeteilte Billigung der französischen Akademie zuvor erlangt haben muss, so können wir uns eine Stellungnahme zum Erlass vorigen Jahres ersparen.

2. Sollte die endgültige Entscheidung in Frankreich noch im Laufe des gegenwärtigen Schuljahres — wie zu hoffen steht — fallen, so dürften wir trotzdem mit den Neuerungen nicht gleich einsetzen, sondern wir müssten, im Interesse des Unterrichts, einen geeigneten Termin, den die vorgesetzte Schulbehörde bestimmen würde (etwa Anfang des Schuljahres (1901/02), abwarten.

3. Für unsere demnächstigen Prüfungen wollen wir, wenn wir es überhaupt nicht schon vorher gethan haben, uns aller spitzfindigen Kleinigkeiten bei Stellung der Prüfungsthemata und Beurteilung der Prüfungsarbeiten enthalten und die von der Akademie jetzt schon im Prinzip angenommenen Neuerungen ruhig hingehen lassen.

4. Die später nun hoffentlich bei der Behandlung der Grammatik zu erübrigende Zeit aber wollen wir verwenden zu ausgedehnterer Lektüre guter Schriftsteller und zu weiterer Anleitung unserer Schüler im freien (mündlichen und gelegentlich auch schriftlichen) Gebrauch der französischen Sprache.

S. W.

Aus dem Württembergischen Gymnasiallehrerverein.

Jeder Verein muss seinen Mitgliedern die Möglichkeit gegenseitiger Aussprache und Verständigung bieten. Dazu dient bei unserem Württembergischen Gymnasiallehrerverein in erster Linie die Landesversammlung. Aber diese Gelegenheit genügt nicht, einmal weil sich nicht alle Mitglieder an der Versammlung zu beteiligen pflegen, sodann weil diese nur einmal im Jahr stattfindet. Die Presse muss zu Hilfe genommen werden. Insbesondere muss durch sie der gewählte Ausschuss mit dem Vorstand an der Spitze den Mitgliedern die notwendigen Mitteilungen machen können. Dieser eine Zweck liesse sich am Ende durch gedruckte oder sonst vervielfältigte Ausschreiben erreichen. Aber abgesehen davon, dass dies ein etwas umständliches, kostspieliges Verfahren wäre, handelt sich's ja doch auch darum, dass den Mitgliedern Anlass und Gelegenheit geboten wird, über Gegenstände, die den Verein betreffen, das Jahr über sich auszusprechen, Anregungen für künftige Landesversammlungen zu geben, Verhandlungen, die auf einer Versammlung abgebrochen werden mussten, fortzuführen u. s. w. All das kann nur erreicht werden durch ein „Organ", eine Zeitschrift, die dem Verein als solchem zur Verfügung steht.

Unser Verein hat ein solches Organ und hat doch wieder keines. Schon auf der Landesversammlung vom 18. Mai 1895 ist nach eingehender Beratung Anschluss des Vereins an die Südwestdeutschen Schulblätter beschlossen worden, die bis dahin im Auftrag der Vereine akademisch gebildeter Lehrer in Baden, Hessen und Elsass-Lothringen herausgegeben worden waren. In die Schriftleitung trat für Württemberg Professor, jetzt Rektor Dr. Hirzel, Sommer 1898 Professor Dr. Sigmund Herzog ein. Niemand wird leugnen, dass die Zeitschrift dem Verein treffliche Dienste geleistet hat durch Veröffentlichung der Vereinsnachrichten, Vertretung der Standesinteressen, Beiträge aus und für Wissenschaft und Schule. Aber leider kommt das, was in der Zeitschrift erscheint, nicht allen Mitgliedern zu Gesicht. Die Südwestdeutschen Schulblätter werden in Württemberg überhaupt und in den Kreisen unseres Vereins insbesondere viel zu wenig gelesen. Es giebt zwar an einzelnen Gymnasien eine stattliche Zahl von Lesern, so in Heilbronn, in Ludwigsburg und in Tübingen. Andererseits aber ist uns ein Gymnasium bekannt, wohin bis vor kurzem jedenfalls kein einziges Exem-

plar der Zeitschrift kam; ob es jetzt anders geworden ist, wissen wir nicht. Durch diesen Übelstand ist der Verein in seiner Bewegungs- und Leistungsfähigkeit empfindlich gehemmt, namentlich in der Vorbereitung der Landesversammlung, wodurch deren Verhandlungen wesentlich erleichtert und fruchtbarer gemacht werden könnten. Der badische Verein ist besser daran: er verpflichtet jedes seiner Mitglieder, die Vereinszeitschrift zu halten, so dass sie in Baden 450 Abnehmer hat, während die gesamte Zahl der abgesetzten Exemplare 750 beträgt. Ohne Zweifel wäre dies auch für unsern Verein das richtige. Es könnte damit zugleich die Vereinfachung verbunden werden, dass Vereinsbeitrag und Preis der Zeitschrift in einer Summe eingezogen würden. Jedenfalls aber sollte man, wie schon die erste Kundgebung des Vereins im neugewonnenen Vereinsorgan Juni 1895 ausspricht, so weit kommen, dass jedes Mitglied Gelegenheit hätte, jede Nummer der Zeitschrift zu lesen.

Bei einer beträchtlichen Vermehrung der Leserzahl könnte der Preis der Zeitschrift von vier auf drei Mark herabgesetzt werden. Dies zeigt folgende Berechnung:

Einnahmen aus Abonnements, Anzeigen, Beilagen betrugen 1899	2971 Mk.
Ausgaben für Satz, Korrektur, Druck, Versendung, Entschädigung der Karlsruher Schriftleitung . .	2890 Mk.
Überschuss . .	81 Mk.

Einnahmen und Ausgaben halten sich also ungefähr die Wage.

Von Württemberg aus sind unmittelbar bei der Verlagsbuchhandlung, Friedrich Gutsch in Karlsruhe, für 1899 bestellt worden rund 110 Exemplare.

Nun stellt sich der einzelne Bogen, und zwar nur Papier, Falzen, Heften, Einbinden, auf ungefähr 8 Pf., also ein Jahresexemplar von 25 Bogen auf rund 2 Mk.

Demnach betrug bisher der Aufwand für 110 Württemberger (wie vorhin nur Papier u. s. w.)	220 Mk.
Einnahmen von ihnen zu 4 Mk.	440 Mk.
Also Überschuss zur Deckung der weiteren vorhin angegebenen Kosten	220 Mk.

Unter diese Summe darf, wie die oben gegebenen Posten zeigen, der Überschuss der Einnahme aus dem Abonnement über die Papierkosten nicht erheblich heruntergehen.

Nimmt man nun statt 110 vielmehr 200 Württemberger an, so würden sich die Ausgaben für Papier u. s. w. stellen auf . . . . 400 Mk.
Die Einnahmen, wenn der Jahrespreis auf 3 Mk. herabgesetzt würde, auf . . . . 600 Mk.
Überschuss . . 200 Mk.
20 Mk. weniger als bisher.

Es sind also mindestens 200 württembergische Bestellungen unmittelbar bei der Verlagsbuchhandlung nötig, damit der Preis von 4 auf 3 Mk. herabgesetzt werden kann. Dabei ist zu bemerken, dass sicheren Anzeichen nach schon jetzt ausser jenen 110 noch weiter ungefähr 30 Exemplare nach Württemberg gehen, aber durch Vermittlung der Post oder einer Sortimentsbuchhandlung. Es wäre wünschenswert, dass diese künftig auch in Karlsruhe bestellt würden, von wo sie unentgeltlich zugeschickt werden; die Kosten der Versendung sind im Jahrespreis enthalten.

Bis jetzt beträgt der Mitgliederbeitrag 1 Mk. jährlich. Man hat damit in den letzten Jahren notdürftig ausgereicht, aber nur indem sich der Verein Ehrenpflichten versagte, die an ihn herantraten. Eine Erhöhung des Beitrags auf 2 Mk. wird sich nicht umgehen lassen und soll nach einem Beschluss des Ausschusses der nächsten Landesversammlung vorgeschlagen werden. Rechnet man dazu für die Zeitschrift 3 Mk., so würde sich die Ausgabe für den Verein — wie jetzt schon bei den Mitgliedern, die die Zeitschrift zum gegenwärtigen Preis von 4 Mk. beziehen — auf 5 Mk. jährlich belaufen, gewiss keine übertriebene Zumutung, wenn man bedenkt, wieviel unser Stand und die grosse Mehrzahl seiner einzelnen Mitglieder dem Verein an ideellem nicht nur, sondern auch materiellem Gewinn zu verdanken hat, und wenn man die Jahresbeiträge anderer Vereine vergleicht, deren Mitglieder sich in einer noch weit eingeschränkteren Lebensstellung befinden.

Es ergeht daher an alle Kollegen, soweit sie nicht schon bisher die Südwestdeutschen Schulblätter halten, die dringende Aufforderung, ihre Geneigtheit dazu möglichst bald dem Vorstand des Vereins, Herrn Professor Dr. Sigmund Herzog, Stuttgart, Eugenstrasse, oder einem Ausschussmitglied anzuzeigen, damit die nötigen Verhandlungen mit der Verlagsbuchhandlung gepflogen werden können.

Tübingen, im Januar 1901. Th. Knapp.

Zur Abwehr.

„*Für die gleiche Leistung die gleiche Bezahlung!* Das versteht sich für Menschen von einfachem ungeschultem Verstande von selbst. *Nicht so für die Akademiker* in der Lehrerwelt! Findet sich da in dem bekannten Buche Cramers über Württembergs Lehranstalten u. s. w. eine Gehaltsübersicht für die verschiedenen Lehrerkategorien, wonach, was jedermann in der Ordnung findet, die Lehrer von den unteren Klassen den niedersten Gehalt beziehen; aber nun kommt die Anmerkung: ‚Leider fallen hierunter auch diejenigen akademisch gebildeten Lehrer, die der Not gehorchend an der unteren Abteilung einer Anstalt unterrichten.' ...... Fühlt man unter den Akademikern nicht, welche *Selbstüberhebung* darin liegt, für die Arbeit des Akademikers schlechthin eine höhere Bezahlung zu verlangen, sie geschehe, wo und wie sie wolle? Dass der Verfasser dieses Buches mit seiner Voraussetzung nicht allein steht, das ist sicher, ja sogar, dass andere noch viel schroffer denken als er."

Vorstehendes ist entnommen einem längeren „Eingesandt" in der Beilage zu Nr. 7 der Vereinsmitteilungen des Vereins der Präzeptoren und Reallehrer. Aus derselben Nummer (S. 14) erfahren wir auch, dass die „*Forderung einer strengen Scheidung zwischen den Akademikern und Nichtakademikern* des höheren Lehrerstandes" dem Gesamtvorstand dieses Vereins (nicht etwa nur einem einzelnen Einsender) als eine „*übertriebene*" erscheint. Wir unsererseits erlauben uns, *diese Scheidung trotzdem für berechtigt* und für *notwendig* zu halten und *die entsprechenden Folgerungen daraus zu ziehen*. Aus der Beilage 318 zum letzten Etat wird (in den erwähnten Vereinsmitteilungen S. 5) eine Stelle mitgeteilt aus den Grundsätzen, welche für die Neuordnung der Gehalte sämtlicher Staatsdiener massgebend sein sollen: „*Beamte mit gleicher oder mit entsprechend gleicher Vorbildung sollen auch entsprechend gleichgestellt werden.*" Dieser Grundsatz erscheint uns recht und billig, ist aber unseres Erachtens eben auf die *akademisch gebildeten Lehrer an unteren Klassen* nicht angewendet worden, sofern diese in *Gehalt, Rang* und *Titel den Nichtakademikern gleichgestellt sind*. Über diese leidige Thatsache habe ich mein Bedauern ausgesprochen und bin überzeugt, damit nicht nur der Stimmung der von jener Massregel un-

mittelbar betroffenen Lehrer, sondern der Ansicht des ganzen Gymnasiallehrervereins Ausdruck gegeben zu haben. Wenn das den Nichtakademikern als „Selbstüberhebung“ erscheint, so fühlen wir uns von diesem Vorwurf nicht im mindesten berührt. Auf den übrigen Inhalt der erwähnten Einsendung hier einzugehen habe ich keine Veranlassung.

Heilbronn. Cramer.

Litterarischer Bericht.

Wilhelm Osiander, **Der Hannibalweg.** Neu untersucht und durch Zeichnungen und Tafeln erläutert. Mit 13 Abbildungen und 3 Karten. VI und 204 S. 8°. Preis ungebunden 8 M. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1900.

Konnte auch Rezensent im Jahr 1899 der Einladung des Verfassers zur Anteilnahme an einer Fahrt in die Westalpen aus vielen Gründen unmöglich folgen, so folgt er mit ihm jetzt um so befriedigter den Spuren Hannibals über den Mont Cenis. Von jeher brachte Rezensent dem „grossen Problem“ von Hannibals Alpenübergang ein erhöhtes Interesse entgegen, da es ähnlich z. B. der Pelasger- oder Etruskerfrage, wie Verfasser in seinem Vorwort bemerkt, eine „unverwüstliche Anziehungskraft auf die Geister ausübt“, und da es „gerade der Widerstreit der überlieferten Nachrichten und Meinungen ist, der es konstituiert, ihm seinen eigenartigen Reiz giebt“. Darum hat Rezensent auch die drei Vorarbeiten, die der Verfasser in den Jahren 1896, 1897 und 1898 zu der jetzt vorliegenden glücklichen Monographie veröffentlicht hat, jedesmal mit Genugthuung begrüsst, da sie ganz dazu angethan waren, die Ansicht, die er bescheiden sich selbst über diese Frage privatim gebildet hatte, auf breitester Basis und mit ausgebreitetster Beherrschung der Materie öffentlich zum Siege zu führen. Osiander hat den Vogel abgeschossen. Wir dürfen ihn heute als Sieger begrüssen. Aus dem Kampfe mit namhaften Vertretern der Wissenschaft, darunter keinem Geringeren als Th. Mommsen selbst, trägt er die Palme davon. Freuen wir uns, dass es die That eines württembergischen Gelehrten und (setzen wir für diesen Fall hinzu) Reiseforschers ist, die „über eine der grössten Thaten der Weltgeschichte“ den „längst ersehnten“ und, setzen wir gleich hinzu, den endgültigen Aufschluss gebracht hat. Das Problem ist gelöst dank dem unermüdlichen Forschungseifer Osianders, der demselben nicht bloss litterarisch, wie viele Mitforscher in der Frage, sondern wie einst Polybius auf dem natürlichen Weg nahegetreten ist. Es fällt das ganz

besonders in die Wagschale. Was bereits im Jahr 1883 H. Nissen in seiner „Italischen Landeskunde“ (I p. 155 ff.) nahegelegt hat, stellt sich jetzt auf Grund der Autopsie als allein möglich und darum als allein richtig heraus. Osiander hat es auf sich genommen, nicht weniger als viermal das in Betracht kommende Gelände der Reihe nach zu durchforschen und das Endergebnis ist, dass Polybius Recht hat: Hannibal kann nur über den Mont Cenis gegangen sein. Hannibals Alpenübergang galt bei den Alten für ein Weltwunder. So berichtet schon der ältere Plinius: in portento prope maiores habuere Alpis ab Hannibale superatas (N. H. 36, 2). Worin seine schöpferische That bestand, davon nachher. Leider hat die Überlieferung ein Labyrinth von Widersprüchen erzeugt, die sich in der Neuzeit in einer fast unübersehbaren Menge von Abhandlungen fortgepflanzt haben. Eine Übersicht über diese Litteratur gab z. B Linke in seiner Schrift: „Die Kontroverse über Hannibals Alpenübergang, Breslau 1873.“ Nach dem damaligen Stand der Streitfrage kamen in Betracht Grosser St. Bernhard, Kleiner St. Bernhard, Mont Cenis, Mont Genèvre. Die Strassen über die beiden Bernharde münden bei den Salassern im Thal der Dora Baltea, die über Cenis und Genèvre bei den Taurinern im Thal der Dora Riparia. Für den Grossen St. Bernhard ist die Vulgärtradition massgebend seit der Zeit der späteren Republik bis ins Mittelalter; für den Kleinen St. Bernhard spricht Coelius Antipater, für den Genèvre Livius, für den Cenis aber der älteste und kompetenteste Zeuge Polybius. Aber die Vulgärtradition stützt sich bloss auf den äusserlichen Namen Poeninus (Penninus) und kam schon deshalb auch für Nissen nicht in Betracht. Eine Erwägung der militärischen Lage sodann eliminiert den Kleinen St. Bernhard, wiewohl gerade für diese Route in der neueren und neuesten Zeit sich die gewichtigsten Stimmen (z. B. Niebuhr und Mommsen) hören liessen. Denn da der erste Stoss der Karthager sich gegen Turin richtete, so hätte derselbe unter den damals obwaltenden Verhältnissen ja gar keinen Sinn gehabt, wenn man das Heer Hannibals erst aus dem Thal von Aosta her hätte debouchieren lassen, wie dies beim Kleinen St. Bernhard der Fall sein müsste. Der Mont Genèvre aber wurde erst von Pompejus im Jahr 77 erschlossen. Daraus erklären sich auch die Widersprüche des Livius. Bliebe also bloss der Mont Cenis übrig. Allein dabei wollte sich die Forschung nicht beruhigen. Der Mont Cenis blieb für sie lange genug eine quantité négligeable, weil er den Alten nicht bekannt gewesen sei. Dann aber tauchten weitere Vermutungen auf: ob bloss grosser oder bloss kleiner Mont Cenis oder ob Mont Lautaret (Thal der kleinen Stura) oder ob gar Monte Viso? Aber, wie Osianders Motto zu seinem „Hannibalweg“ lautet: veritas laborat nimis saepe, exstinguitur nunquam (Liv. 22, 39), ein Weg kann es von den vielen doch bloss gewesen sein und das war, wie Osiander evident und, weil die Wahrheit

immer einfach ist, eigentlich mit einfachen und darum um so überzeugenderen Mitteln nachgewiesen hat, der doppelte Mont Cenisweg. Polybius und die Tauriner — das sind die beiden Lichter im dunkeln Gewirr der Überlieferung, die er als sicherer Pilot nie aus den Augen verloren hat. Alle anderen, die darauf nicht achteten, waren erst zu Künsteleien und schliesslich zu Gewaltsamkeiten gezwungen, wollten sie ans Ziel gelangen und beweisen, was eigentlich gar nicht zu beweisen ist, nämlich dass Livius, in dieser Frage gleichsam das Ei, mehr sei als Polybius, die Henne. So beginnt denn auch Osiander den Gang seiner eingehenden Untersuchungen mit dem Ruf: Hie Polybius! Hie Livius! Die allerneuesten, die eine Rettung des Livius in dieser Frage versuchten, freilich ohne den „festen" Boden unter den Füssen, den Osiander hat, sind Fuchs, Hannibals Alpenübergang, Wien 1897 und Marindin, Hannibals route over the Alps = Classical Revue XIII, 5, London 1899.

Doch wenden wir uns nach diesem Überblick dem interessanten Buche Osianders selber zu! Auch nachdem wir schon verraten haben, was Osiander nachgewiesen hat, ist es noch interessant genug, anzudeuten, wie er es im einzelnen nachgewiesen hat. Da es aber das leidige Schicksal fast aller Monographien, auch der besten, ist, nur wenige Käufer zu finden, so werden wir dem Leser nicht den Gefallen erweisen und ihm hier einen Auszug bieten. Vielmehr beabsichtigen wir bloss, ihn auf den reichen Inhalt der Schrift aufmerksam zu machen, damit er sie auch kaufe und sich selbst von der Richtigkeit des von uns Gesagten überzeuge. Denn wir halten das Buch sozusagen für ein Ereignis. Nachdem Verfasser die Quellenfrage mit dem Ergebnis erledigt hat, dass Livius mehr in untergeordneten Punkten Unheil angestiftet hat und dass bei näherer Vergleichung sich herausstellt, dass hie und da Polybius selbst durch den livianischen Bericht erst erhellt wird, geht er über auf Polybius' geographische Anschauung, seine Weg- und Zeitmasse, sowie auf die Angaben der römischen Itinerare in Betreff der Verbindungsstrassen zwischen Italien und Spanien (S. 1—20). Aus diesem Zusammenhang heben wir nur hervor, wie der Verfasser z. B. im Gegensatz zu Mommsen ὡραία nicht bloss als Sommer, sondern als Hochsommer scharf definiert (S. 19) und damit einen überaus wichtigen Stützpunkt für die Chronologie von Hannibals Alpenzug gewinnt. Worauf es aber bei der Lösung des Problems vor allem ankommt, ist die Thatsache, dass Hannibal einen Weg wählte, der durch keltische Heerzüge schon erschlossen war — das Weltwunder bestand bloss darin, dass er ihn erstmals mit einem regulären Heer, wobei Elephanten, zurücklegte, und dass er den Weg wählte, der ihn am sichersten und verhältnismässig raschesten direkt zu den Galliern in Oberitalien brachte, unter Vermeidung des römischen Machtbereichs. Dieser Weg ist aber zu suchen in der Richtung vom Zusammenfluss der Isère und Rhone an zunächst isèreaufwärts, zuerst als iter campestre, und dann als iter

clivosum durch ein neues Flussthal, das schliesslich zum iugum hinaufführt. Diese Passhöhe aber muss so gewesen sein, dass sie einen Ausblick auf die Poebene gewährte, und dass man von ihr aus an einem Tag in die Ebene gelangen konnte. Endlich müssen mit diesem Weg die Zeit- und Massangaben in den beiden Hauptquellen stimmen, wie sie auch in Betreff der allgemeinen Beschreibung desselben übereinstimmen. Alles das wird sorgfältig und mit mustergültiger Klarheit vom Verfasser erörtert (S. 24 ff.). Die Hauptschwierigkeit und der Haupttrennungspunkt, also der Ausgangspunkt für die verschiedenen Theorien ist aber eben die Bestimmung jenes zweiten Flussthals und der Feste innerhalb desselben, wo es zu einer Waffenthat kam. Und so war die weitere Aufgabe des Verfassers die Kritik der Gegentheorien. Ihr ist das zweite Kapitel der Schrift gewidmet. Was nun speziell gegen die Kleine St. Bernhards- und gegen die Genèvretheorie spricht, möge man bei Osiander selbst nachlesen. Sachkenntnis, Kennerblick, Besonnenheit und Belesenheit vereinigen sich hier in erwünschter Weise, und durch die dadurch gewonnene Ungezwungenheit der Interpretation stellt sich die Unhaltbarkeit jener Hypothesen derart heraus, dass man an das Ei des Kolumbus erinnert wird. Interessant hiebei ist namentlich, dass die errores, die Verirrungen, von denen auch Livius berichtet, dass sie beim Aufstieg zur Passhöhe vorgekommen sind, gerade beim Kleinen St. Bernhard und Mont Genèvre vollständig ausgeschlossen sind, da in beiden Fällen die Flussläufe des Reclus bezw. der Durance mit unfehlbarer Sicherheit auf die Passhöhe leiteten, während beim Aufstieg auf den Cenis diese unfehlbare natürliche Sicherung fehlt, und somit thatsächlich der Weg verfehlt werden konnte. Die Monteviso- oder Argentièrehypothese des Franzosen Chappuis und des Engländers Freshfield erledigt sich dadurch, dass sie sich mit den Angaben des Polybius und Livius aber auch durchaus nicht deckt, und dass der hier in Betracht kommende Weg erst von Franz I. im Jahr 1515 erschlossen wurde. Osiander widmet ihr deshalb mit Recht nicht ganz 2 Seiten (S. 87 ff.). Das dritte Kapitel (S. 89—195) gehört der Wiederbelebung des Mont Ceniswegs, der sich seit dem 16. Jahrhundert zwar immer wieder geltend gemacht hat, aber erst jetzt durch die erschöpfende Darstellung Osianders endgültig der Hannibalweg bleiben wird. Doch dürfte es nicht unerwünscht sein, zu hören, dass unter den Verfechtern der Cenistheorie neben De Saussure auch Napoleon I. sich befindet. Ausschliesslich für den Kleinen Mont Cenis sodann waren u. a. der englische Philolog Ellis (1853) und für den Nebenpass, den Col du Clapier, der französische Generalstäbler Oberst Perrin (1882). H. Nissens habe ich schon eingangs gedacht. Er spricht sich nur allgemein für den Grossen Mont Cenis aus, Osiander aber beweist uns bis ins kleinste Detail in überzeugendster Weise die alleinige Möglichkeit des Grossen und Kleinen Cenis. Nochmals be-

gleiten wir Hannibal fast Tag um Tag vom Ebro bis an die Rhone, von der Rhone bis zur Allobrogerinsel auf beiden Ufern der Isère. Wir erleben wieder die Vereinigung der beiden Heersäulen am mons Aemilianus, dem heutigen Montmélian, und den Anfstieg zu den Medullern. Damit aber beginnt erst der eigentliche Alpenmarsch, und am Ende des ersten Tagmarsches des eigentlichen 15tägigen Alpenübergangs finden wir Hannibal bei Aquabella (= Aiguebelle) auf dem linken Ufer des Arc in einer Thalmulde, die schon vom Hochgebirg umgeben ist. Aiguebelle ist denn einerseits der Schlüssel der Maurienne, andererseits auch das Alpenthor. Hannibal stand jetzt, kongruent mit den Zeit- und Wegbestimmungen der Quellen, πρὸς ταῖς ὑπερβολαῖς (am Hochgebirg) und inter confragosa omnia praeruptaque quam extentissima valle. Stimmt schon bis hieher „Zug für Zug das Buch der Natur mit den Berichten der Gewährsmänner“ (S. 108), so wird die Sache im folgenden noch unabweisbarer. Frappierend ist unter anderem auch die Thatsache, dass die sogenannte Maurienne (von Morigenni = indigenae, zum Unterschied von Allobroges = alienigenae), eben das Arcthal, verhältnismässig die grösste Anzahl Kropfbehafteter und Kretine aufweist. Das meint Livius mit dem cetera visu quam dictu foediora. Aber auch Plinius, Juvenal und Vitruv sprechen davon, und in „allen älteren Reisebeschreibungen ist es ein stehendes Thema“ (S. 111). Rezensent ist in Versuchung, hier auch das S. 115 Beigebrachte mitzuteilen, wo Wort für Wort sowohl des Polybius als des Livius nur auf das Arcthal bezogen werden können. Aber er will, wie gesagt, dem Leser nicht vorgreifen. Es wird auch ihm einen wahren Genuss bereiten, zu sehen, wie alles klappt und kein Rest von Bedenken übrigbleibt. Kommt dann die berühmte Stelle von dem nahegelegenen Städtchen der Barbaren, das Hannibal am dritten Tag des Anstiegs (8. Sept.) überrumpelt. Dass dies bloss das heutige St. Jean de Maurienne, das alte Garocellium oder Garocelum im Arcthal (ocelum = osculum = Gmünd), sein kann, das castellum caput eius regionis (mit den viculi circumiecti), hat Osiander schlagend bewiesen (S. 117). Nicht zu verwechseln mit diesem Garocelum ist das einfache Ocelum im Thal der Riparia, der Endpunkt des Hannibalwegs. Auf S. 125 vermisst man zum erstenmal etwas, nämlich die Kontrolle d. h. Entwicklung bezw. Zurückverfolgung des heutigen Flurnamens Camp d'Annibal — denn auch auf der Kl. St. Bernhardsroute giebt es Lacets d'Annibal — in der Ebene von St. Michel, wo Hannibal an seinem fünften Alpentag eintraf, nachdem er tags zuvor in der Nähe kampiert hatte. Dass er nunmehr, obwohl er in drei Tagen erst 300 m gestiegen war, in der Nähe des Passes stand, hebt Silius Italicus hervor, und damit stimmt denn, dass ihn nunmehr die schwierigsten Passagen zu einem weit langsameren Vorrücken zwingen. Hinter Modane nämlich beginnt die 3 km lange grausige, unpassierbare Schlucht des Arc; des weiteren

folgt die Thalsperre, gebildet durch den sattelartigen, blendendweissen Gipsfelsen, l'Esseillon, iugum parte altera insuper imminens und „λευκόπετρον ὀχυρόν“. Und wahrhaftig: im ganzen Alpengebiet giebt es nur die Felskette des Esseillon, die dem Bericht des griechischen Historikers gerecht wird (Perrin), vgl. S. 127. Am neunten Tag des Anstiegs beginnt der eigentliche Aufstieg zur Passhöhe. Aber nur die des Mont Cenis bietet einzig und allein die Möglichkeit, wie es die Überlieferung ausdrücklich verlangt, dass man getrennt marschieren d. h. über zwei Pässe zu einem Mittelpunkte gelangen konnte (S. 130), nämlich über den Kleinen und Grossen Mont Cenis auf die Cenisebene oder Medullerhöhe, heute noch plaine Médulline genannt, eine grosse, gegen Nordwind geschützte, wiesenreiche Mulde, die sich trefflich zur Lagerstelle eignete, mit dem (forellenreichen) grossen See. Der See aber (Osiander hat in seinen historischen Fluten gebadet), jetzt Cenissee, früher Lago Larida, hiess nach Ptolemäus Λαρίδη λίμνη und sein Abfluss ist ein klarer Bach, der nach 15 km Lauf bei Susa (Segusio) in die Dora Riparia fällt. Die Medullerebene ist eine lachende, und nur sie ist von der Art, dass man alles, was Polybius und Livius angeben, dort nachweisen kann. Nur dort konnte Hannibal ein Lager schlagen, nur dort fanden seine Tiere reiche Weide, und nur dort ist der Aussichtspunkt, der den Anblick Italiens — ἐνάργειαν τῆς Ἰταλίας — gewährt (S. 130 ff.). Auch Osiander hat eine solche Stelle gefunden und sie durch eine Zeichnung festgehalten (S. 141). Den bekannten, so kurzen Abstieg, bloss wieder bei der Cenistheorie möglich, mag man bei Osiander selbst nachlesen. Denn der Raum einer Anzeige ist von mir längst überschritten. Ich begnüge mich noch auf den Hinweis, dass Osiander S. 188 ff. die Zeugnisse der Alten dafür beibringt, dass auch die Cenisroute schon vor Hannibal benützt war, weil gerade das Medullergebiet ein volkreiches, nach aussen „nicht hermetisch verschlossenes“ war. Im Anhang (S. 196 ff.) weist Verfasser noch nach, dass Hasdrubal es war, der den Grossen St. Bernhard benützte, so dass der Poeninus doch noch zu seinem Rechte käme? Jedenfalls ein seltener Fall von richtiger Volksetymologie. Der Penninus durch Hasdrubal zum Poeninus! Beim Pilatus stimmt's bekanntlich gar nicht. Er ist aus einem Pileatus entstanden. Bei dieser Gelegenheit sei auch der Ableitung von Cenis selbst gedacht. Es ist wohl dasselbe Wort, das auch in Cingomagus (s. S. 162: vicus Scingomagus) steckt. Dieses hängt zusammen mit Cingus oder Ciniscus (cf. Tauriscus), was keltisch Ausoder Abfluss bedeutet. Vom Abfluss des Bergsees müsste also auch der Berg selbst seinen Namen haben. Es liegt also eine Namensgemeinschaft vor zwischen Berg, See und Abfluss, derart, dass als erster Träger des Namens der Bergstrom zu gelten hätte, in dessen Verfolgung thalaufwärts man an den See und damit zum Bergstock gelangte (vgl. Druantium, ältester Name der Genèvrestation).

Hiemit schliessen wir unsere Besprechung. Das Ganze ist ein würdiger Repräsentant des Weidmannschen Verlags. Der Stil ist lebhaft, man spürt die persönliche Beteiligung. Der Ton aber ist durchaus sachlich. Der Verfasser schöpft aus dem Vollen, und so werden wir, obwohl die Litteratur in dieser Frage bergehoch ist, mit unnötigem Citatenballast verschont. Rüstig schreiten wir mit dem gelehrten Bergwanderer vorwärts. Die beigegebenen Karten — Polybius' Vorstellung und ein Abschnitt aus der Peutingerana, sowie eine moderne Routenkarte — sind willkommen. Auf letzterer sind die Routen rot eingetragen und veranschaulichen das ganze Problem vortrefflich. Noch handgreiflicher wäre es gewesen, wenn die Cenisroute in Blau hervorgehoben worden wäre. Vermisst haben wir den Flecken Le Verney (S. 130), sowie ein Nebenkärtchen mit dem Cenisplateau. Dankbar wäre gewesen ein Wort- und Sachregister. Denn die Ausbeute an neuen Erklärungen ist in dem gelehrten Werke gross. Sie hätte kecklich zusammengestellt werden dürfen.

Schorndorf. E. Hesselmeyer.

Arthur Ludwich, **Die Homervulgata als alexandrinisch erwiesen.** 204 S. 8⁰. Leipzig, Teubner, 1898.

Entgegen den überschwänglichen Hoffnungen, die von bedeutenden Gelehrten wie Diels, Gomperz, Mahaffy an einige vor kurzem aufgefundene Bruchstücke auf Papyri für die Kritik des homerischen Textes geknüpft worden sind, weist der wohl erste Kenner der homerischen Überlieferung, der Verfasser des bekannten Buches „Aristarch und die homerische Textkritik“ an der Hand eines mühsam von ihm zusammengetragenen und nach methodischen Grundsätzen auf seine Tragfähigkeit geprüften Citatenverzeichnisses nach, dass 1. vor den grossen Alexandrinern kein Chaos auf diesem Gebiete herrschte, wie eine weitverbreitete Moderichtung ohne festen Grund voraussetzt; 2. die heutige Vulgata von den Gelehrten jener Schule nicht erheblich beeinflusst ist, geschweige denn, dass sie auf eine ihrer Rezensionen zurückginge, sondern dass sie 3. gleichmässig vor wie nach ihnen etwa 2000 Jahre hindurch eine staunenswerte Gleichmässigkeit, Beständigkeit und Widerstandsfähigkeit zeigt. So ist sie denn, nach Ludwich, in Wahrheit die einzige feste Grundlage für die Herstellung eines zuverlässigen Homertextes und verdient nicht im mindesten das ihr in unseren Tagen von den „Knightianern“, „Analogetikern“, „Linguistikern“, „Cobetianern“ so reichlich entgegengebrachte Misstrauen: unter diesen Namen sind offenbar die Anhänger der „freieren Richtung im Homer“ gemeint, z. B. Bentley, Nauck, v. Willamowitz-

Möllendorf, P. Cauer, Fick, Christ u. s. w. Bringt der Verfasser für den, der das bereits genannte umfängliche Werk, seine Ausgabe der Odyssee, und seine sonstigen Aufsätze besonders in der Wochenschrift für klassische Philologie verfolgt hat, nichts wesentlich Neues, so fasst er doch seine bisherigen Ergebnisse in höchst anregender, hie und da geradezu spannender Weise zusammen und rückt sie unter eine andere Beleuchtung. Dass die Rhapsoden (ausser Kynaithos) nicht die Hauptverderber des Textes gewesen seien, dass der Pisistrateischen Rezension nur eine Legende zur Seite stehe, dass die Sprachform der Gedichte in ihrer Mischung von stilistisch-künstlerischen Gesichtspunkten aus zu beurteilen und nicht nach Landschaften umgefärbt worden sei, dass die vielberufenen Faijûmer Bruchstücke in nichts unsere Kenntnis erweitern, sondern nur die Zahl der Wildlinge vermehren helfen und entfernt nicht aufkommen gegen die auch an Alter über sie zurückgehende Vulgata: Das alles scheint mir mit hervorragender Feinheit durchgeführt zu sein. Gegen das oben mitgeteilte Hauptergebnis wird man nicht einwenden wollen, dass die voralexandrinischen Citate deswegen der vollen Beweiskraft entbehrten, weil sie etwa selbst erst an der Hand von nachalexandrinischen Exemplaren Homers später durchgängig umkorrigiert sein könnten. Denn erstens müsste das im einzelnen genau bewiesen werden und zweitens spricht gegen solch starke Abhängigkeit von gelehrter Kritik der (fast unglaubliche!) Umstand, dass von den 300 Handschriften des Dichters auch nicht eine einzige Aristarchs Text zu Grunde legt, nicht einmal, was aller Erwartung ins Gesicht schlägt, die mit seinen Zeichen versehenen! So wird man Ludwichs mit musterhafter Gründlichkeit und Stoffbeherrschung abgefasster Arbeit darin zustimmen, dass unser jetziger Text im wesentlichen bis ins fünfte vorchristliche Jahrhundert zurückgeht. Andererseits wird immer der Wunsch rege werden, den Schleier zu lüften, der sich zwischen eine auf diesem Boden aufgebaute recēnsiō und eine weiter hinaufgehende und dem ursprünglichen Wortlaut noch näher kommende ēmendātiō schiebt: Cauers Versuch (in den „Grundlagen der Homerkritik“), hiefür an der Hand mehrerer nach ein und derselben Richtung weisender Anstösse wohl abgewogene Leitsätze aufzustellen, dürfte doch Beachtung verdienen in Fällen wie ἕως ὁ ταῦθ' ὅρμαινε, νῆα μεν μοι κατέαξε u. s. w.

Eine Verbesserungsbedürftigkeit der Vulgata gesteht selbst Ludwich für Einzelheiten zu. Da nun nach ihm Aristarch aus ihr mit Hilfe einer auf die Handschriften gestützten, von der unsrigen kaum überbotenen Methode seinen Text gewonnen hat, so wird auch dieser unter jenes Urteil fallen. Andrerseits wird sich Ludwich darüber freuen, dass sich gelegentlich auch die Linguisten auf konservativeren Bahnen bewegen: einen hübschen Einzelbeleg hiefür bietet Brugmanns (nach Cauers Arbeiten wohl abschliessende) Behandlung der vorvokalischen

Lautgruppen ει und η bei Homer im IX. Bande der indogermanischen Forschungen S. 153—178.

Maulbronn. Meltzer.

Gustav Adolf und die schwedische Satisfaktion. Von Walter Struck. 95 S. Leipzig, B. G. Teubner 1899.

Der Verfasser vorliegender Schrift, dem wir schon eine lehrreiche Untersuchung über die Beziehungen des Herzogs Wilhelm IV. von Weimar zu Gustav Adolf verdanken, hat es unternommen, nachzuweisen, wie der schwedische König bis zur Schlacht bei Breitenfeld bereit war, den Leipziger Bund anzuerkennen und damit Sachsens Hegemonie über die deutschen Protestanten sich gefallen zu lassen; wie er aber nach jenem Siege geflissentlich darauf ausgeht, das für ihn nicht zuverlässige Sachsen mattzusetzen, durch zwei schwedische Militärbezirke unter Ludwig von Anhalt und Wilhelm von Weimar es von den andern Protestanten abzuschneiden, alle neuen Werbungen nur unter seinem Namen zu gestatten und selbst Schlesien dem sächsischen Einfluss zu entziehen. Zugleich rückt er die bis Breitenfeld zurückgestellten schwedischen Sonderinteressen in den Vordergrund, als das Umfassendere, dessen Erledigung die Befriedigung der protestantischen Stände von selbst einschliesse: mehrmals hat er geäussert, man solle ihm nicht wie dem Hannibal nachsagen, dass er verstanden habe zu siegen, nicht aber den Sieg zu benützen. Als das Wesentliche erschien ihm, seit Anfang 1632, dass die Protestanten ein corpus formatum nicht bloss bellicum, sondern auch politicum, also eine den jetzigen Krieg überdauernde politische Organisation unter schwedischer Oberleitung aufrichten sollten, welche geeignet sei, die Errungenschaften des Krieges nötigenfalls mit gewaffneter Hand zu verteidigen. Für Schweden verlangte er neben der Assekuration, die in diesem Bunde lag, die Satisfaktion durch Überlassung ganz Pommerns, wodurch es zugleich evangelischer Reichsstand wurde. Was Gustav selbst nicht durchführen konnte, hat sein Kanzler Oxenstjerna, der, soweit möglich, die Taktik seines Königs befolgte, im Heilbronner Bund in gewissem Sinn erreicht; dieser oberdeutsche Bund sollte die Vorstufe zum allgemeinen corpus Evangelicorum formatum sein, das aber freilich durch die Nördlinger Schlacht und den Prager Frieden vereitelt worden ist. Die Grundgedanken Strucks halte ich für vollständig richtig; sie stimmen mit den Ergebnissen eigener Studien überein, von denen ich im Jahrgang 1900—1901 der deutschen Rundschau und in der zurzeit im Druck befindlichen Schrift „Gustav Adolf in Deutschland“ (Verein für Reformationsgeschichte) Rechenschaft ablegen werde. Stil und Darstellung Strucks sind im ganzen korrekt und klar, obschon nicht ohne einzelne Mängel; seine Polemik gegen Droysen (dessen Detailarbeiten er

S. 4 geradezu als Kompilationen, nicht als kritische Untersuchungen bezeichnet) ist auch diesmal sehr scharf — schärfer wohl als billig.

G. Egelhaaf.

Geschichte der Philosophie. Von Dr. W. Windelband. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. 571 S. 12 M. Tübingen und Leipzig, Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1900.

Dass für ein Werk wie Windelbands „Geschichte der Philosophie“ schon sieben Jahre nach dem ersten Erscheinen eine zweite Auflage nötig wurde, ist ein glänzender Beweis dafür, dass der Verfasser die schwierige Aufgabe, die er sich gestellt hatte, glücklich gelöst hat, zugleich auch ein erfreuliches Zeichen dafür, dass der Wille und die Fähigkeit, mit dem Durchdenken philosophischer Fragen Ernst zu machen, in Deutschland nicht ausgestorben ist. Windelband wollte ja lediglich eine Geschichte der Probleme des philosophischen Denkens und der Begriffe, mittels deren die Lösung der Probleme versucht wurde, geben; und er war konsequent genug, dieser Geschichte der Ideen, die den Inhalt aller Philosophie ausmachen, alles Persönliche abzustreifen, sodass sogar die eigenen Worte der Philosophen nur da herangezogen werden, wo sie „dauernd wertvolle Formulierungen und Begründungen der Gedanken darbieten“. Die Gefahr, dass eine solche „Geschichte“ einen allzu abstrakten Charakter, etwas Schemenhaftes bekommen möchte, lag nahe, ist aber im wesentlichen vermieden worden vor allem dank der souveränen Beherrschung des gesamten Gedankenmaterials, die den Verfasser in den Stand setzte, die leitenden Gedanken in ihrer vielgestaltigen Wechselwirkung mit plastischer Anschaulichkeit herauszuarbeiten und zu zeigen, wie in dem Entwicklungsgang des menschlichen Denkens ein einmal ernstlich aufgenommenes Motiv nicht mehr verloren geht, sondern, wenn es auch vielleicht für lange und wiederholt als Unterströmung von der Oberfläche verschwindet, doch allezeit fortfährt, einen Bestandteil des inzwischen durch frische Quellen gespeisten Gesamtstroms zu bilden. Weit entfernt, eine blosse Abstraktion zu sein, erhebt sich vielmehr die Darstellung zumal an den Knoten- und Höhepunkten der Geschichte des menschlichen Geisteslebens durch den Nachweis, wie überall das philosophische Denken zugleich Vehikel und Reflex der geistigen Gesamtbewegung ist, zu dramatischer Lebendigkeit; und wenn man es bedauern mag, dass man bei einzelnen Philosophen, wie Leibniz, die disiecta membra nicht bloss an verschiedenen Stellen, sondern sogar aus verschiedenen Epochen zusammensuchen muss, so wird man dafür entschädigt durch die geschlossene Einheitlichkeit des Bildes, das man von diesen Epochen selbst empfängt, und das recht anschaulich zeigt,

wie die einmal aufgeworfenen Probleme und ausgesprochenen Gedanken als geschichtliche Thatsachen weiterleben und gerade durch ihre Auseinandersetzung mit immer neuen Gesichtspunkten und ihr Eingehen in immer neue Kombinationen sich ihre Lebenskraft erhalten. Dass der Verfasser in der zweiten Auflage an diesem Charakter seines Werkes nicht geändert hat, ist selbstverständlich: er hat ihn bekräftigt und fruchtbarer gemacht durch die Neubearbeitung des Sachregisters, von der er mit Recht sagt, dass sie dem Werk den Wert eines philosophiegeschichtlichen Lexikons giebt; er hat ihn aber auch, soweit das ohne ihn zu alterieren möglich war, ergänzt dadurch, dass er die den einzelnen Abschnitten vorausgehenden litteraturgeschichtlichen Übersichten durch kurze und treffende Charakteristiken der bedeutendsten Denker bereichert hat. Besonders dankenswert ist an der neuen Auflage das genauere Eingehen auf die Philosophie des 19. Jahrhunderts, an der sich die Kunst des Verfassers, durch Herausstellung des Wesentlichen in das Vielerlei der Erscheinungen Gliederung und Übersichtlichkeit zu bringen, besonders bewähren konnte und bewährt hat; und wie wenig er ein Mann der Schablone ist, sieht man zum Schluss noch besonders deutlich an der Behandlung Nietzsches, die eine Geschichte des Menschen giebt, weil der Verfasser richtig die Eigenart des Philosophen erkannt hat, dessen menschliche Wandlungen zugleich die Wandlungen seines philosophischen Denkens sind in einem Mass, wie es sich so bei keinem andern philosophischen Denker findet und eben für Nietzsche charakteristisch ist.

Cannstatt. Th. Klett.

W. Seytter, **Schulkarte von Württemberg, Baden und Hohenzollern.** Preis 20 Pf. Stuttgart, Hobbing & Büchle 1900.

Vorliegende sehr billige, dabei aber gut ausgestattete Schulkarte ist in dem verhältnismässig grossen, aber immerhin noch zu einem handlichen Format führenden Massstab 1 : 500 000 gezeichnet. Das Terrain ist durch leicht unterscheidbares, angenehm wirkendes Flächenkolorit in sechs Höhenschichten von je 200 m Mächtigkeit abgestuft; beigefügt ist ein Längsprofil und ein Querprofil, sowie eine schematische Darstellung der Höhen und Gebirge, ausserdem ein Ortsplan von Stuttgart und Karlsruhe. Die Karte ist recht übersichtlich und enthält alles Material, das unsere untersten Klassen für den Unterricht in der Geographie Württembergs brauchen; sie kann daher für diesen Zweck wohl empfohlen werden.

Auch der von demselben Verfasser herausgegebene und bei dem gleichen Verleger erschienene „Neue württembergische Volksschulatlas“ kann in den Mittelklassen höherer Lehranstalten für den ersten Unterricht in der allgemeinen Geographie wohl benützt werden

und empfiehlt sich insbesondere auch wegen seines sehr niederen Preises (50 Pf., mit Bilderanhang 60 Pf.) als erstes Angriffsobjekt für unsere jungen Geographen, die mit kostspieligeren und umfangreicheren Kartenwerken manchmal zu einer Zeit schon „fertig“ geworden sind, in der sie eigentlich erst recht zu lernen anfangen.

Stuttgart. Jaeger.

„Orpheus“. „Chorbuch für Gymnasien, Realschulen und verwandte Anstalten“. 2 Bände. Herausgegeben von A. Steinbrenner, Gymnasiallehrer, und J. Göring, Kantor. Karlsruhe, Verlag von J. Lang 1899.

Der I. Teil für Unter- und Mittelklassen besteht aus 2-, 3- und 4-stimmigen Liedern für Knabenchor, während der II. Band ausschliesslich vierstimmige Lieder und Gesänge für gemischten Chor enthält.

Ein Blick auf die Inhaltsübersichten beider Bändchen zeigt, dass die Herausgeber bestrebt waren, möglichst allen vorkommenden Bedürfnissen des Schullebens Rechnung zu tragen. Geistliche und weltliche Gesänge, patriotische und Volkslieder sind in schöner Ordnung gruppiert. Auch für ausergewöhnliche Fälle, z. B. Beerdigung eines Mitschülers etc., ist hinreichend gesorgt.

Beim Tonsatz ist auf den Stimmumfang der Schüler die nötige Rücksicht genommen. Die zahlreichen dynamischen und Atmungszeichen werden zu Erzielung eines schönen „Vortrags“ wesentlich beitragen. Die Sammlung bietet neben einer stattlichen Anzahl von vielgesungenen Liedern bekannter Meister eine Menge von Originalkompositionen zahlreicher Tonsetzer der Gegenwart, insbesondere der beiden Herausgeber. Einen partikularistisch fühlenden Schwaben könnte es etwas befremden, dass neben einer Reihe Badener-Lieder und einem Bayernlied nicht auch eines aus seiner engeren Heimat eine Stelle gefunden hat. Auch das fiel uns auf, dass manchen altbekannten Melodien, z. B. „Was glänzt dort vom Walde im Sonnenschein“ ganz unbekannte Texte unterlegt wurden, oder dass die „Sehnsucht nach dem Frühling“ (von H. v. Fallersleben: „Schöner Frühling, komm doch wieder“ etc.) nach der oft misshandelten Melodie gesungen werden soll: „Wenn die Blümlein draussen zittern“.

Für Schulen, denen zur Pflege des Gesanges ein genügendes Mass von Zeit zur Verfügung steht, bietet der „Orpheus“ mit seinen 174 + 136 Nummern reiche Gelegenheit zur Erprobung und Übung ihres musikalischen Könnens. Für Lehrerbildungsanstalten dürfte er sich in erster Linie eignen, während für unsere Gymnasien und Realschulen das dem Gesang zugewiesene bescheidene Mass von Zeit einen ausgiebigen Gebrauch besonders des 2. Bandes mit seinen meist schwierigeren Nummern nahezu unmöglich machen wird.

Mit der äusseren Ausstattung: Papier, Druck und Einband hat die Verlagsbuchhandlung sich redlich Mühe gegeben, auch verwöhnten Ansprüchen gerecht zu werden. Der Preis, 2 Mk. pro Band, ist nicht zu hoch.

C. K.

Notiz der Redaktion.

Von der Verlagsbuchhandlung E. Kempe-Leipzig ging der Redaktion eine Broschüre, „Die Jugendlitteratur der Gegenwart“ von Otto Albrecht, 50 Pf., zu mit einem Geleitschreiben, das die Aufforderung „Beifolgendes Büchlein wollen Sie einer freundlichen Besprechung unterziehen“ und auch gleich das Muster einer solchen Besprechung, wie sie gewünscht wird, wohl zum wörtlichen Abdruck bestimmt, enthält. In Wirklichkeit enthält das Büchlein, das die Redaktionen dieser freundlichen Besprechung unterziehen sollen, auf 16 Seiten einige Allgemeinheiten über Jugendlitteratur und stellt sich im übrigen als eine teils indirekte teils direkte (12 von 28 Seiten) Reklame für die im Verlag von E. Kempe erscheinende „Jugend-Gartenlaube“ dar. Der Titel der Broschüre „Die Jugendlitteratur der Gegenwart“ lässt den Leser ganz anderes erwarten, als er in ihr wirklich findet. Th. Klett.

Neu erschienene Bücher.

☞ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Gieschen und Barthe, Praktisches französisches Übungsbuch für Handelsschulen. Leipzig, Raimund Gerhard.

Fischer, Das alte Gymnasium und die neue Zeit. Gr.-Lichterfelde, Bruno Gebel.

Florian Geyers Untergang. Historisches Gemälde aus der Zeit des Bauernkriegs von A. Steinberger. München-Regensburg, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz, Buch- und Kunstdruckerei, A.G.

Wetzel, Griechisches Lesebuch mit deutschen Übungsstücken für Unter- und Obertertia. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung.

Fecht, Griechisches Übungsbuch für Obertertia. Ibid.

Müller, Zeichnende Geometrie. Stuttgart, Paul Neff Verlag.

Lübke-Semrau, Die Kunst des Mittelalters. Ibid.

Busch, Die messianische Weissagung in der Schule. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

T. Livi ab urbe condita libri. Edidit Antonius Zingerle. Leipzig, G. Freytag.

Helmolt, Weltgeschichte, Bd. VII. Westeuropa. I. Teil. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Banderet und Reinhard, Grammaire et lectures françaises à l'usage des écoles allemandes. Bern, Schmid & Francke.

Stöckhardts Schule der Chemie. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn.

Harre, Lateinische Schulgrammatik. I. und II. Teil. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Lehmann, Übersicht über die Entwicklung der deutschen Sprache und Litteratur. Ibid.

Legerlotz, Der deutsche Aufsatz. Ibid.

—, Erziehung und Erzieher. Ibid.

Jänicke und Lorenz, Lehr- und Lesebuch für den deutschen Unterricht. Ibid.

Osiander, Der Hannibalweg. Ibid.

Killmann, Die Direktorenversammlungen des Königreichs Preussen von 1890—1900. Ibid.

Römische Elegiker. Bearbeitet von Prof. Dr. Schulze. Ibid.

Ciceros ausgewählte Reden. Erklärt von Karl Halm. III. Band. Ibid.

Ankündigungen.

Die Entwicklung der griechischen Porträtkunst.

Von Professor Rist.

(Schluss.)

Dieser idealisierenden Richtung gegenüber vertritt die realistische namentlich ein Porträtist, von dessen Thätigkeit uns der Reflex wenigstens in römischen Kopien erhalten ist. Es ist dies Silanion, ein Zeitgenosse Alexanders. Sein berühmtes Werk, das Idealbild der Sappho, das Verres aus dem Prytaneum in Syrakus



Sappho. Villa Albani. Rom.

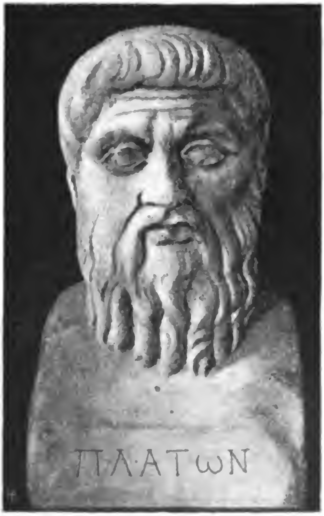
entwendete, und das Cicero ein in allen Teilen vollendetes Bildnis nennt, muss — nach der schönen Marmorkopie in der Villa Albani zu schliessen — den Charakter dieser zehnten unter den Musen, deren Poesie die Alten mit dem Feueratem des Cacus verglichen,

mit überzeugender Lebenswahrheit verkörpert haben. Des Künstlers Streben nach Naturtreue offenbart sich aber besonders in seinen Porträten von Zeitgenossen. Vor allem verdanken wir ihm das Bildnis des Platon, dessen Züge uns in zahlreichen Hermen erhalten sind. Diese Hermen sind wohl sämtlich Derivate von der Bronzestatue, die der Perser Mithridates noch zu Platons Lebzeiten bei Silanion bestellte und in die Akademie stiftete. Sie sind nicht alle gleich gut und stammen auch nicht alle aus derselben Zeit. Zu den mittelmässigen gehört die etwas plumpe und wenig unterschnittene Berliner Herme (S). Feiner ist die vatikanische, die dem Original wohl am meisten verwandt ist. Allen diesen Bildnissen ist ein gewisser realistischer Zug gemein, der dem Original eigen gewesen sein muss und bei diesem wohl ein Arbeiten nach der Natur zur Voraussetzung hatte. Alle auch zeigen dasselbe mehr mürrische als ernste Gesicht, das zwar mit den uns erhaltenen Nachrichten nicht im Widerspruch steht, das aber auch in nichts die geistige Grösse des Philosophen verrät. Ein Kresilas hätte ihn uns sicherlich anders überliefert als in dieser trockenen Auffassung; er hätte mehr die göttliche Seite seines Wesens betont, ähnlich wie es fast neunzehn Jahrhunderte später Raphael gethan hat, der ihn im vatikanischen Wandgemälde neben Aristoteles stellt und diesen mit der Hand auf die Erde weisen, jenen aber mit zum Himmel erhobener Rechten die erhabenen Sphären andeuten lässt, in denen sein Geist sich bewegte.

Aber nicht nur im Bildnis des Platon zeigt sich Silanions Streben nach Naturtreue. Es verrät sich auch in der Nachricht, dass er zur Hervorbringung der Todesblässe im Gesicht seiner sterbenden Jokaste dem Erze Silber beigemengt habe, und wird sich wohl am schärfsten in dem Porträt ausgeprägt haben, das er vom halbverrückten Bildhauer Apollodor entwarf, und von dem Plinius sagt, der Künstler habe damit das „Bild der Tobsucht“ schaffen wollen. Gleichwohl dürfte Silanion weniger ein Meister in der Darstellung des heftigen Affekts als vielmehr des ruhigen Ernstes in schlichter natürlicher Auffassung gewesen sein. Dafür spricht nicht nur das Bildnis des Platon, sondern auch dasjenige eines Thukydides, eines Herodot, eines Epimenides, die mit ersterem stilverwandt sind und auf Silanion und seine Schule hinweisen. Sein Sujet begeistert ihn nie; er bleibt ihm gegenüber stets etwas kühl, mehr beobachtend und nachahmend als schaffend. Wie Demetrios scheint auch er die Ähnlichkeit der Schönheit vorgezogen

zu haben. Aber gerade dieses Streben nach Naturtreue zeigt ihn uns als den unabhängigen Künstler, der sich selbst, nach eigenen Prinzipien, ohne Anlehnung an berühmte Muster und ohne fremde Unterweisung allein durch Naturstudien herangebildet hatte.

Ein berühmterer Zeitgenosse Alexanders als Silanion ist Lysippus geworden. Wie Perikles und Phidias, so sind auch die Namen Alexander und Lysippus eng mit einander verknüpft.

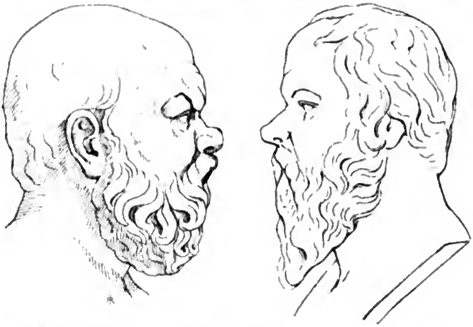


Platoherme. Berlin.

Wenn jener ein neues Reich schuf, so gründete dieser für das neue Reich eine neue Kunst. Er brach mit dem alten Kanon des Polyklet und stellte dem in viereckigen Proportionen gehaltenen Doryphoros seinen schlanken und geschmeidigen Apoxyomenos (S) entgegen. Dem Realismus streifte er seine Härten ab und dem Idealismus setzte er ein gewissenhaftes Naturstudium entgegen. So erscheint seine Kunst wie die Resultante dieser zwei

Richtungen, und für die Entwicklung der Porträtkunst, in der Interpretation und Naturbeobachtung sich ergänzen müssen, ist nichts so günstig gewesen wie dieser Idealrealismus. Unter den vielen Bildnissen, die Lysipp lieferte, nahm dasjenige Alexanders einen breiten Raum ein. Nach Plutarch sass der König nur ihm zum Porträt, wie er nur von Apelles gemalt und von Pyrgoteles in Stein geschnitten sein wollte. Besonders berühmt war die Statue des Herrschers mit dem Speer, dem Abzeichen des Welteroberers, in welcher Darstellung er sich an Zeus zu wenden schien mit den stolzen Worten: Dein ist der Olymp, mir unterwarf ich die Erde. Wahrscheinlich ging von dieser Statue der idealisierte Alexandertypus aus, der durch die ganze Diadochenzeit die Kunst wie eine Mode beherrschte, bald in der Rolle eines Helios (S) oder Dionys, bald als Triton oder Gigant erscheinend, oft mit einem Ausdruck, in dem das Pathetische sich bis zu physischem Leiden steigert, wie bei dem wunderbar schönen sog. „sterbenden Alexander“ in Florenz, der schon den künftigen Laokoon ahnen lässt. Von den Alexanderbildnissen des Lysippus selbst ist nur wenig auf uns gekommen. Am sichersten weisen wohl die Reiterstatuette aus Herkulanum und die Münchener Statue auf ihn zurück. Ausserdem kann eine durch Inschrift als Alexander bezeugte Herme im Louvre auf Grund ihrer Verwandtschaft mit dem vatikanischen Apoxyomenos als die Kopie eines Originals von Lysippus angesehen werden. Wir erkennen an ihr die von Plutarch erwähnte charakteristische Haltung des Kopfes, der sich ein wenig auf die Seite neigte, den hochgerichteten feuchten Blick und das von der Stirne emporgesträubte Haar, das der Erscheinung des Eroberers etwas Löwenhaftes gegeben haben soll — Züge, die wir fast übertrieben auch auf dem pompejanischen Mosaikbilde wiederfinden. In der Pariser Herme kommt jedoch das Löwenhafte nicht recht zur Geltung, und sie hätte wohl einem Kassander nicht dasselbe lähmende Entsetzen eingeflösst wie die Statue in Olympia. Immerhin aber bewahrt die etwas mittelmässige und stark beschädigte Kopie einen Reflex von der Kraft der Charakterzeichnung, die dem Meister eigen gewesen sein muss und die sicherlich selbst in den Bildnissen eines Homer, eines Äsop, eines Sokrates zu bewundern war, deren Individualität für ihn nur aus ihren Werken hervortrat. Dem Lysippus gebührt das Verdienst, dass er nicht mehr die moralischen Eigenschaften einseitig betonte und das Gesicht einem fremden konventionell als schön anerkannten Model anpasste. Wie keiner seiner Vorgänger weiss er die phy-

sischen und moralischen Eigenschaften harmonisch zu einer charaktervollen Darstellung zu verweben, und wird so der eigentliche Schöpfer des geistreichen Charakterbildnisses, das den massvoll bewegten und parademässig schönen Statuen eines Perikles, eines Sophokles diametral gegenübersteht. Des Künstlers Geist spricht auch aus seiner Schule, der wir die an Kunstwert unerreichten Porträte eines Euripides (S), Äsop (S), Menander (S), Lysias, Demosthenes (S) verdanken. Der gleichen Zeit gehört auch die in der Villa Albani erhaltene Sokratesherme an, die unübertrefflich den Doppelcharakter des Weisen zum Ausdruck bringt, wie ihn Alkibiades in Platons Gastmahl analysiert. In dieser Zeit ist auch der Homertypus entstanden, das Bild des Sängergreises, aus dessen Zügen „die un-



Villa Albani. Sokrates. Rom. Mus. Cap.

endliche, vergeistigende Arbeit eines langen Lebens von That und Gedanken“ spricht, bald mit leidenschaftlicher Erregung, bald in göttlicher Begeisterung, bald mit dem stillen Frieden blinden Alters. Es ist dies die höchste Idealschöpfung, welche die griechische Kunst überhaupt hervorgebracht hat.

Jede grosse Kunstperiode hat eine Avantgarde von Vorläufern und eine Arrieregarde von Nachahmern. Diese letzteren erfassen nicht immer den Geist ihrer grossen Vorbilder und suchen oft in den nebensächlichen Eigentümlichkeiten des Meisters die Hauptsache. Das geschah auch nach Lysippus. Wie einerseits seine Kolossalstatue des Herakles in Tarent die Spätkunst zu noch ungeheuerlicheren Ent-

würfen gereizt haben mag — machte doch schon Stesikrates dem Alexander den Vorschlag, den Berg Athos in eine einzige ungeheure Statue zu verwandeln — so wurde auch die Art seiner Charakterisierung übertrieben und schlug in Realismus um, namentlich seit sein Bruder Lysistratus die Erfindung des Abgiessens in Gips gemacht hatte. Diese Erfindung hat der alten Kunst gerade so geschadet wie die Photographie der modernen. Sogar Idealtypen erlitten eine realistische Umformung, wie die Homerbüste im Britischen Museum zeigt. Der Höhepunkt war überschritten, die Kunst



Euthydemos I. Mus. Torlonia. Rom.

bewegte sich nun auf dem absteigenden Ast. Doch entstehen noch mit den Bildnissen der Nachfolger Alexanders bedeutende Werke, und die alexanderähnliche Pyrrhusherme in Neapel, die Büste des Antiochus III. im Louvre und diejenige des Königs Euthydemos III. von Bactrien im Museo Torlonia in Rom sind ebenso viele Zeugnisse von der Unvergänglichkeit des griechischen Geistes, der gross blieb selbst im kühnsten Realismus. Nichts aber ist bezeichnender für diese späte Kunst als ihre Athletenfigur. Während

ein Doryphoros als der kräftige kampfgewohnte Grieche des V. Jahrhunderts und ein Apoxyomenos als der feingebildete geschmeidige Zeitgenosse Alexanders erscheint, zeigt uns die Statue des Faustkämpfers im Museo delle Terme in Rom (S) den Athleten mit tierischem, brutalem Ausdruck, als reinen Kraftmenschen aus der niedersten Klasse des Volks, der seine Haut um Geld zu Markte trägt.

Damit hat die griechische Porträtkunst ihre ganze Bahn durchlaufen, von der idealen historischen Auffassung bis zur realistischen.



Alte Frau. Dresden.

In dieser letzteren haben die Römer die Porträtkunst übernommen und auf ihre Art weitergeführt. Auch die Renaissance hat hier eingesetzt, und wir wissen von Vasari, mit welchem Erfolg man namentlich zu Verrocchios Zeiten sich des Gipsabgusses bediente. Daher hat wohl auch manches florentinische Porträt aus dieser Zeit eine gewisse Wachsfigurenähnlichkeit. Auch die neuere Kunst kopiert oft gerne die Maske und hofft, der Geist werde von selbst in sie einziehen. Die photographische Ähnlichkeit genügt aber nicht,

um ein Porträt zu einem Kunstwerk zu stempeln. Auch genügt hiezu nicht der antikisch blossgelegte Hals, den man immer noch bei unseren modernen Büsten findet, auch nicht das antike Kostüm, das wir beim Schadowschen Blücherbild in Rostock oder beim Rauchschen Entwurf zum Schiller-Goethedenkmal bewundern können; noch weniger aber die heroische Nacktheit, in der z. B. Rodin seinen Victor Hugo dargestellt hat. Selbst die Art der Behandlung ist Nebensache und ein kühner und kräftiger Realismus ist einer schalen Idealisierung vorzuziehen. Was heute ein Kunstwerk ausmacht, ist dasselbe wie im Altertum: es ist der Geist, der aus ihm spricht, die Seele, die intellektuelle Ähnlichkeit, die mit keinem mechanischen Verfahren erfasst werden kann und zu deren Wiedergabe es der hohen Kunst eines gottbegnadeten Künstlers bedarf. Was unser Interesse erhöht für die Büste eines Euripides, was uns an den Gestalten eines Tizian, eines Rembrandt, eines Velazquez fesselt und uns mit Bewunderung erfüllt vor einem Lenbachschen Bismarck, das ist die grossartige Charakteristik, mit der diese Gestalten gezeichnet sind, und die uns einen Blick thun lässt in das innerste Wesen ihrer Individualität und ihrer Zeit. Ein Porträtist muss mehr sein als ein Künstler, der nur Form und Farbe wiedergiebt. Er muss auch Psychologe sein und sein Werk hat um so höheren Wert, je mehr er sein Sujet mit durchdringendem Blick erfasst und begreift, und je schärfer und geistreicher er im Bilde den inneren und äusseren Menschen zu charakterisieren weiss. Das Porträt stellt die höchste Anforderung an ihn, und ist nicht nur, um mit Ingres zu reden, der Prüfstein des Künstlers, sondern der Massstab für alle Kunst überhaupt.

Nachschrift zu dem römischen Grabgedicht.

Auch ich bin mit meiner ersten Erklärung der schwierigen Verse nicht mehr zufrieden, glaube aber mittels einfacher Änderung der Satzkonstruktion jetzt allen Anforderungen der Grammatik wie der Logik gerecht werden zu können. Den singulär vorkommenden Ausdruck *nativum est* fasse ich wie früher im Sinne von *naturae placet,* gleich dem er den Accus. c. Inf.: *brevi reverti te* regiert; letztere Worte aber nunmehr als Nachsatz zum Bedingungssatz: *tu fuisses si futura tam grata.* In diesem Falle ist *fuisses*

nicht mehr als Irrealis, sondern als Conj. Fut. exacti (abhängig von ***ne nativum esset = eheu! nativum erat***) aufzufassen. Wörtlich übersetzt lautet also der Satz: Ach leider wollte es die Natur (schon vor deiner Geburt), dass, wenn du so hold geworden sein würdest, du bald zurückkehren solltest, von wo du uns gekommen bist — zum Schmerz der Eltern. In freierer metrischer Übersetzung:

Wenn du so hold geworden, solltest frühe du
Dahin zurück, von wo du uns gekommen bist —
So wollt' es — ach! — zum Leid der Eltern die Natur.

Was Herrn Rektor Johns Erklärung der Verse betrifft, so dürften ihr nicht bloss die von ihm selbst angedeuteten grammatischen, sondern auf Grund des Contexts auch psychologische, um nicht zu sagen logische, Bedenken im Wege stehen. Der Wunsch: „Wärst du doch nie geboren, wenn du so früh schon scheiden solltest" entspricht schwerlich dem Gefühl einer Mutter, die im ersten Verse zur Klage um den frühverstorbenen Liebling auffordert. Dass normale antike Eltern nicht anders fühlten als moderne[1], lehrt das Studium zahlreicher antiker Grabinschriften. Als ein ausdrücklich den Manen des Kindes gewidmeter Grabspruch ist jener Wunsch oder richtiger jene Verwünschung vollends nicht am Platz, denn wenn das Kind nicht geboren wäre, so hätte es ja keine Manen. Auch der Hinweis auf das Leben der Rose im sechsten Vers ginge auf Grund der Johnschen Erklärung jeder tieferen Bedeutung und damit seines ganzen poetischen Gehalts verlustig.

W. O.

[1]) So schreibt der englische Naturforscher Huxley: „Als ich jüngst am Sarge meines kleinen Sohnes stand, und mein Sinn wahrlich an andere Dinge dachte als an Disput, las der dienstthuende Geistliche als einen Teil der Liturgie die Worte: „Stehen die Toten nicht auf, so lasset uns essen und trinken, denn morgen sind wir tot." Ich kann gar nicht sagen, wie mich diese Worte kränkten. Was! Weil ich im Angesicht eines unersetzlichen Verlusts stehe, weil ich der Quelle, aus der die Ursache eines grossen Glücks für mich geflossen ist, diese Ursache zurückgeben muss, während ich doch mein ganzes Leben lang den Segen, der daraus entsprungen ist und auch noch daraus entspringen wird, weiter fühlen werde, deswegen soll ich auf meine Manneswürde verzichten und wehklagend mich in Bestialität verkriechen?" (Grenzbote 1891, 5 p. 243.) Dies zugleich gegen die Anschauung, als ob die Anerkennung der Natur als des höchsten Prinzips folgerichtig nur zum Epikuräismus führen könnte.

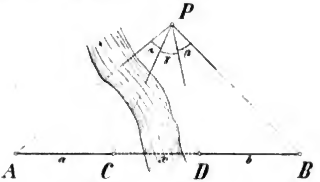
Auflösungen einiger trigonometrischer und mathematisch-geographischer Aufgaben aus den letzten Professoratsprüfungen.

Von Prof. Dr. E. Hammer in Stuttgart.

(Schluss.)

8. Die zweite Aufgabe von 1900 war: Die zu messende Strecke AB führt über einen Fluss, so dass das mittlere Stück CD nicht direkt gemessen werden kann. Es sind deshalb nur die Strecken AC = a, BD = b gemessen, ferner in einem Punkt P ausserhalb von AB die Horizontalwinkel α, β, γ, unter denen die Strecken AC, BD und CD erscheinen. Wie lang ist AB?

(Zahlenbeispiel s. unten.)



(Einer der Kandidaten kam durch Einführung der Winkel in A und in B als Unbekannte φ und ψ schliesslich, aber umständlich und unsymmetrisch, zu einer Beziehung für φ von der Form

$$m \cos 2\varphi + n \sin 2\varphi = p$$

und löste diese auf. Wie gelangt man am einfachsten zur Aufstellung einer ähnlichen Gleichung für einen der unbekannten Winkel?)

Einen viel einfachern Weg zeigt aber die folgende Überlegung: Drückt man das Verhältnis (PA : PB) doppelt aus, nämlich einmal mit Benützung der Dreiecke PAC und PBC, das anderemal mit Benützung der Dreiecke PBD und PAD, so erhält man durch Gleichsetzung der zwei Ausdrücke eine die Unbekannte x enthaltende Gleichung. Da die Winkel in C der zwei zuerst genannten Dreiecke ACP und BCP Nebenwinkel, ihre sin also gleich sind, und dasselbe für die Winkel in D der zwei zuletzt genannten Dreiecke BDP und ADP gilt, so ist

$$\frac{PA \sin\alpha}{a} = \frac{PB \sin(\beta+\gamma)}{b+x} \quad \text{oder} \quad (1) \quad \frac{PA}{PB} = \frac{a \sin(\beta+\gamma)}{(b+x)\sin\alpha} ;$$

ebenso

$$\frac{PB \sin\beta}{b} = \frac{PA \sin(\alpha+\gamma)}{a+x} \quad \text{oder} \quad (2) \quad \frac{PA}{PB} = \frac{(a+x)\sin\beta}{b \sin(\alpha+\gamma)}$$

Die Vergleichung der beiden Ausdrücke (1) und (2) liefert für x die quadratische Gleichung:

$$x^2 + (a+b)\,x - ab\left\{\frac{\sin(\alpha+\gamma)\sin(\beta+\gamma)}{\sin\alpha \sin\beta} - 1\right\} = 0 \quad ,$$

aus der also sofort für x der diese Unbekannte in den Daten symmetrisch ausdrückende Wert hervorgeht (das — Zeichen vor der Wurzel ist ohne Bedeutung):

$$(3) \quad x = -\frac{a+b}{2} + \sqrt{\left(\frac{a+b}{2}\right)^2 + ab\left\{\frac{\sin(\alpha+\gamma)\sin(\beta+\gamma)}{\sin\alpha \sin\beta} - 1\right\}}.$$

Die Form (3) ist für die Rechnung ganz bequem, wenn man zur Rechnung der $\{\quad\}$ Subtraktionslogarithmen verwendet; $\frac{a+b}{2}$ braucht man ja ohnehin vor der Wurzel.

Sehr wichtig, und noch immer viel zu wenig bekannt und beachtet, ist aber die Anwendung der Lalande'schen Regel[1]): Um $\sqrt{p^2+q^2}$ zu rechnen, setzt man $\frac{p}{q}$ oder $\frac{q}{p}$, ganz ohne hierauf zu achten, gleich tangens eines Hilfswinkels, den man selbst nicht aufzuschlagen braucht. Man geht vielmehr aus der mit tg oder ctg überschriebenen Spalte (ohne die Überschrift zu beachten) von der Stelle, an die log $\left(\frac{p}{q} \text{ oder } \frac{q}{p}\right)$ führt, in die mit cos überschriebene Spalte, entnimmt die entsprechende E log cos und addiert diese E zum grössern der beiden log p oder q.

Das gegebene Zahlenbeispiel würde damit, wenn

$$q^2 = ab\left(\frac{\sin(\alpha+\gamma)\sin(\beta+\gamma)}{\sin\alpha \sin\beta} - 1\right)$$

gesetzt wird, folgende Rechnung geben:

[1]) Der Nachweis, dass die Regel von Lalande herrührt, findet sich in meinem Lehrbuch der Trig., 2. Aufl., 1897 S. 551; ihr Autor wird bis dahin nirgends in der deutschen Litteratur richtig angegeben. Seither hat sich aber der richtige Name bereits ziemlich eingebürgert.

$a = 50{,}247$	
$b = 68{,}435$	
$\alpha = 25^\circ\ 42'\ 30''$	
$\beta = 38\ \ 17\ \ 10$	
$\gamma = 59\ \ \ 4\ \ 20$	
$\alpha + \gamma = 84^\circ\ 46'\ 50''$	
$\beta + \gamma = 97\ \ 21\ \ 30$	
$a + b =$	118.682
$\frac{a+b}{2} =$	59,341
$\sqrt{} =$	112,777
$-\frac{a+b}{2} =$	$-$ 59,341
$x =$	53,436

$\sin(\alpha+\gamma)$	9.99 820	
$\sin(\beta+\gamma)$	9.99 641	
$E \sin\alpha$	0.36 272	
$E \sin\beta$	0.20 789	
$\frac{\sin(\alpha+\gamma)\ \sin(\beta+\gamma)}{\sin\alpha\ \sin\beta}$	0.56 522	
Subt.-Log.	9.86 205	← aus der Rex'schen Tafel der Subtrakt. Log. mit 0.56 522 als Argument.
$\frac{\cdots\cdots}{\cdots\cdots} - 1$	0.42 727	
a	1.70 111	
b	1.83 528	
q^2	3.96 366	
q	1.98 183	
$E \frac{\sin}{\cos} \nu$	0.07 039	
$\frac{a+b}{2} = p$	1.77 335	
$\frac{q}{p} = \operatorname{tg} \nu$	0.20 848	
$\sqrt{p^2 + q^2}$	2.05 222	

Übrigens kann man die Gleichung (3) noch etwas umformen, nämlich das -1 in der Klammer $\left\{\cdots - 1\right\}$ wegschaffen und so ohne Subtraktionslog. auskommen. Die Wichtigkeit der Lalande'schen Regel bleibt bestehen. Erinnert man sich in (3), dass

$$\left(\frac{a+b}{2}\right)^2 - ab = \left(\frac{a-b}{2}\right)^2$$

ist, so wird

$$(4) \qquad x = -\frac{a+b}{2} + \sqrt{\left(\frac{a-b}{2}\right)^2 + ab\,\frac{\sin(\alpha+\gamma)\ \sin(\beta+\gamma)}{\sin\alpha\ \sin\beta}},$$

und die Rechnung nach

$$x = -\frac{a+b}{2} + \sqrt{t^2 + u^2}, \quad \text{mit } u = \sqrt{ab\,\frac{\sin(\alpha+\gamma)\ \sin(\beta+\gamma)}{\sin\alpha\ \sin\beta}}$$

sieht wie folgt aus:

	$\alpha+\gamma = 84^\circ\ 46'\ 50''$
	$\beta+\gamma = 97\ \ 21\ \ 30$
	$b+a = 118{,}682$
	$b-a = 18{,}188$
Zur Probe aus beiden nochmals b und a ablesen!	$\frac{b+a}{2} = 59{,}341$
	$\frac{b-a}{2} = 9{,}094$
wie oben	$\sqrt{} = 112{,}777$
	$\frac{a+b}{2} = 59{,}341$
	$x = 53{,}436$
	$a+b = 118{,}682$
	$AB = 172{,}118$

a	1.70 111
b	1.83 528
$\sin(\alpha+\gamma)$	9.99 820
$\sin(\beta+\gamma)$	9.99 641
E $\sin\alpha$	0.36 272
E $\sin\beta$	0.20 789
n^2	4.10 161
n	$2.05\ 080_5$
E $\frac{\sin}{\cos}\mu$	$0.00\ 141_8$
$\frac{b-a}{2} = t$	0.95 875
tg μ	1.09 205
$\sqrt{}$	2.05 222

Statt x zu rechnen kann man endlich auch gleich die ganze Strecke $AB = a + b + x$ rechnen und erhält

$$AB = \frac{a+b}{2} + \sqrt{},$$

wobei durch eine kleine Umformung unter der Wurzel schliesslich auch noch folgende Form erhalten werden kann:

$$AB = \frac{a+b}{2} + \sqrt{\left(\frac{a+b}{2}\right)^2 + ab\,\frac{\sin(\alpha+\beta+\gamma)\,\sin\gamma}{\sin\alpha\,\sin\beta}}$$

Doch bleibt die Rechnung im wesentlichen stets dieselbe.

Lesebuchwünsche und andere Schmerzen eines Deutschlehrers an Oberklassen.

Von Prof. Kleinknecht in Göppingen.

(Schluss.)

So wurde 1274—1382 der Hochsitz an der Nogat, die Marienburg, die grossartigste Burg in Norddeutschland, in gotischem Stil gebaut (vorgezeigt wird aus Warnecke Kulturgeschichte Bilderbuch S. 18 und aus „Vom Fels zum Meer" Bd. XVII, I. Jahrg. 1897/98 S. 425 ff.

Die Burg bestand aus Vor-, Mittel- und Hochburg, dem ältesten Teil. Sie umschliesst einen rechteckigen Hof mit Kreuzgängen ge-

rade wie wir dies in Maulbronn am Kloster gesehen. Aber hier befindet sich ein zweiter Umgang im ersten Stock darüber, in diesem öffnen sich die Thüren der Kapitel-, Schlaf- und Speisesäle, hier „Remter" genannt (von „Refektorium"), wie ihr es gleichfalls in Maulbronn gesehen.

Im Mittelschloss, also auch ausserhalb der Klausur wie die Abtswohnung in Maulbronn, befand sich die Wohnung des Hochmeisters, mit der Perle der Marienburg, dem Sommerremter, einem auf drei Pfeilern ruhenden Saale mit prächtigen Netzgewölben.

Die Burg war so fest, dass der Komtur Heinrich von Plumm sie nach der unglücklichen Schlacht von Tannenberg 1410 mit wenigen Rittern gegen Jagello von Polen halten konnte. Durch Verrat der Ordenssöldner ging sie dann 1466 doch verloren. Übel hausten die Polen darin, und auch als sie 1772 durch die erste polnische Teilung an Preussen fiel, ging es ihr nicht viel besser. Der nüchterne König Friedrich der Grosse legte in seinen übereifrigen Kultivierungsbestrebungen ins Mittelschloss eine Weberkolonie. Aus dem Hochschloss machte er eine Kaserne. 1802 sollte daraus ein Magazin gemacht werden. Da erliess der Freiheitsdichter Max v. Schenkendorf, ein Ostpreusse (ihr kennt ihn als Dichter von „Freiheit, die ich meine"), einen entrüsteten Aufruf, und dieses hehre Denkmal deutscher Macht und Kunst blieb erhalten. Erneuert wurde es namentlich unter dem romantischen König Friedrich Wilhelm IV. (1840—61) und unter Kaiser Wilhelm I.

Mit der Verlegung des Hochsitzes nach Marienburg beginnt die zweite, die Blütezeit des Ordens.

Auf allen Kulturarbeitsgebieten zeichneten sich die Ritter aus. Die unritterlichen Gebiete, Ackerbau und Gewerbe, überliessen sie den Kolonisten. Aber den Handel beschützten sie nicht nur, sondern übten ihn auch im Bunde mit der Hansa selber aus und beherrschten mit ihr Ost- und Nordsee. Polen, Dänemark, Litauen, Russland zitterten vor ihnen. In ihrem Schutze waren die Handelsstrassen zu Wasser und zu Lande sicher. Der Handel und die gute Finanzverwaltung machte den Orden reich; aber sein eigenstes Arbeitsgebiet war gemäss seinem Gelübde der Heidenkampf (vorgelesen wird das Entsprechende aus dem letzten Kapitel von Gustav Freytags: „Brüder vom Deutschen Hause").

Um Armeen brauchte der Orden in jener Zeit nicht in Sorge zu sein. Denn wie einst ins hl. Land so zogen jetzt nach Preussen

immer neue Scharen von Kreuzfahrern, die an den heidnischen Litauern Ruhm und Beute oder ihrer Seelen Seligkeit zu verdienen suchten, wie ihr ja bei König Ottokar von Böhmen und Herzog Albrecht von Österreich gesehen. Viele derselben blieben im Lande und wurden mit Burgen belehnt. Um diese entstanden wieder Städte, und von diesen ging dann die Germanisierung des Landes aus. Von der Neumark bis nach Esthland blühten deutsche Städtewesen unter der weisen Regierung und dem sichern Schutze der Ritter. Die Rechtssicherheit, das geordnete Finanz- und Heerwesen machten das Ordensland, dieses erste konstitutionelle Gemeinwesen in Deutschland, zum „weitaus modernsten Staat des ausgehenden Mittelalters". Eine Völkerkarte der russischen Ostseeprovinzen zeigt heute noch die städtischen deutschen Sprachinseln unter lettischen, esthnischen, litauischen Bauern. Aber hier ist eben ein Moment der Schwäche der deutschen Herrschaft: Diese ritterlichen Mönche senkten keine lebendigen Wurzeln in den Boden des flachen Landes.

Als mit dem Nachlassen der Kreuzzugsbewegung und mit der grossen Pest, der ja auch ein deutscher König zum Opfer fiel (welcher?), die Einwanderung in diese mittelalterliche Kolonie stockte, da fehlte es am Nachwuchs. Dazu kam, dass der Orden des Lebenszwecks und der Lebensarbeit entbehrte, seitdem Jagello von Litauen sein Volk bekehrt und dadurch den „Kriegsreisen" der Ritter den Vorwand benommen hatte. Durch ihn kam auch die Vereinigung von Polen und Litauen zu einem dem Orden furchtbaren Reiche zu stande.

Dazu kam der Fehler, in den diese Orden alle verfielen: durch den Verlust ihres Lebenszwecks und durch ihre Reichtümer versanken auch die Deutschritter in Üppigkeit, und die Ordensregel wurde vergessen. Damit kommen wir an die dritte Periode, die des Niedergangs des Ordens.

Der Kampf um die Vorherrschaft an der Ostsee zwischen Polentum und Germanentum entschied sich dadurch zu Ungunsten des letzteren, dass der Orden keine Einheimischen aufgenommen hatte, und seine Herrschaft so als Fremdherrschaft aufgefasst worden war. So kam die Niederlage von Tannenberg 1410 (vorgelesen Sevin VI S. 30 IX. „Nach der Niederlage von Tannenberg" aus der Chronik des Pfarrers Joh. v. Posilge.)

In und nach dieser Schlacht ging der preussische Ritterbund, Bischöfe und Städte zu Jagello über, und hätte sich nicht Heinrich von Plauen rasch in die Marienburg geworfen, so wäre schon der

der erste Friede von Thorn schlimm genug ausgefallen. So war der Gebietsverlust noch gering, aber die Macht des Ordens sank unaufhaltsam. Das Deutsche Reich kümmerte sich um den Niedergang der Deutschritter sowenig wie um den der Hansa, und im zweiten Thorner Frieden 1466 musste nach 13jährigem Krieg Westpreussen mit Danzig und Marienburg an Polen abgetreten werden. Ostpreussen wurde polnisches Lehen. Der Hochmeistersitz musste nach Königsberg verlegt werden. Die Germanisierung Westpreussens wurde unterbrochen. Heute noch ist ein Drittel der Bevölkerung polnisch. —

Seit dem Aufhören der Kreuzzugsbewegung mussten die Kriege mit Söldnern geführt werden. Die folgende Geschichte ist nun angefüllt mit Sorgen um die Bezahlung der Mietstruppen, denen oft Städte verpfändet werden mussten. Durch die Wahl fürstlicher Personen zu Hochmeistern suchten die Ritter dem Orden wieder Ansehen zu verschaffen. Der letzte war Albrecht von Brandenburg, der 1525 den Orden auf den Rat Luthers säkularisierte, Ostpreussen als weltliches Herzogtum von Polen zu Lehen nahm und die Reformation annahm. Die dem Orden treu gebliebenen Ritter siedelten nach unserem Mergentheim über, wo der Hochmeister seinen Sitz nahm. Auch auf Burg Hornegg bei Neckarsulm sass ein Komtur. In Österreich besteht der Orden noch. Ein Erzherzog ist „Deutschmeister“.

Mit der eigentlichen Geschichte des Ordens wären wir damit fertig. Aber wir wollen

II. Die Geschichte Preussens noch weiter verfolgen. 1618 erbte der Kurfürst Johann Sigismund von Brandenburg Ostpreussen als polnisches Lehen. Den entscheidenden Schritt that der grosse Kurfürst nach dem Sieg über die Polen bei Warschau 1656, indem er sich zuerst von der schwedischen, dann von der polnischen Lehensherrlichkeit loszumachen wusste in den Verträgen von Labiau 1656, Wehlau 1657 und im Frieden von Oliva 1660. So besass er ein vollkommen souveränes Besitztum, das nicht Reichslehen war. Sein Sohn Friedrich konnte sich daher König d. h. souveräner Fürst in Preussen nennen. Das geschah eben jetzt vor 200 Jahren.

Friedrich der Grosse bekam 1772 durch die erste polnische Teilung Westpreussen, das 1466 dem Deutschtum verlorengegangen war, zurück und setzte das unterbrochene Werk der Germanisierung und Kultivierung fort (vorgelesen Freytag „Bilder aus deutscher Vergangenheit“ Schulausgabe. X. „Aus dem Staat

Friedrichs des Grossen“ S. 61 ff. bis 72). Friedrich Wilhelm II. bekam 1793 durch die zweite polnische Teilung auch die alten Ordensstädte Danzig und Thorn. Seit Friedrich dem Grossen sind daher die Markgrafen von Brandenburg Könige „von“ Preussen. Ihre Farben sind die alten Ordensfarben, ihr höchster Orden, der preussische und der neue deutsche Reichsadler gehen auf den einköpfigen schwarzen Adler zurück, den Kaiser Friedrich II. dem Hochmeister Hermann von Salza verliehen hat, und den auch die Herzoge von Preussen führten, nachdem der Orden säkularisiert, und das schwarze Kreuz damit verschwunden war.

So ist also wahr geworden, was Felix Dahn in dem vorgetragenen Gedicht: „der Landmeister H. Balk baut die erste deutsche Warte“ den Landmeister sagen lässt:

„Der Vogel auf der Preusseneiche,
Er baut den Adlerhorst dem Reiche“.

Vertiefung. Wie Österreich seine Kaisermacht auf die südliche Ostmark aufbaute, so sein Rivale Preussen die seinige auf der nördlichen. Beide waren Grenzkolonien gegen heidnische Barbaren und wurden am Kampfe gegen die Ungläubigen gross.

Aus dem Ordensland entstand das Herzogtum, und aus diesem das Königreich Preussen, und an diesem wieder erhebt sich stolz und kühn der Wunderbau des neuen Deutschen Reiches mit vielen Türmchen und Spitzen wie das Ulmer Münster, aber mit einem beherrschenden Hauptturme, eben dem Königreich Preussen.

Dieses neue Reich ist, nächst den Hohenzollern, jenen Rittern zu verdanken, die unter dem Zeichen des Kreuzes geistliches und weltliches Heldentum vereinigten und mit ihrem Blute die in der Völkerwanderung verloren gegangene Ostseemacht dem Deutschtum zurückgewannen.

Aber auch das Bürgertum hat dazu mitgewirkt, wie es schon zur Stiftung des Ordens den Grundstein gelegt hat. Durch das Zusammenwirken der deutschen Ritter mit den erwerbenden Bürgern ist der Ordensstaat zu einer europäischen Macht ersten Ranges geworden; er sank, als die Ritter anfingen, sich in Gegensatz zu den Bürgern zu stellen, sie zu verachten und zu bedrücken, so dass nach der Schlacht bei Tannenberg die Bürger zu den Polen hielten.

Auch die Blüte des neuen Reiches beruht auf Vereinigung und Zusammenwirken bürgerlicher und militärischer Tüchtigkeit. Durch die allgemeine Wehrpflicht ist wieder wie beim alten Heerbann Krieger und Bürger eins.

Mögen bei uns allzeit kriegerische Kraft und bürgerliche Tüchtigkeit friedlich beisammenwohnen!

* * *

Sollte nun, was wir mit Freuden begrüssen würden, das künftige Lesebuch auch für Klasse VII unserer Anstalten bestimmt werden, so müssten, wenn mein Lesebuchplan Anklang fände, erst auch für die Oberklassen solche Vorschriften über den durchzunehmenden Geschichtsstoff vorangehen, wie sie durch hohen Erlass vom 30. Oktober 1890 für die Mittelklassen gegeben wurden.

Wenn man freilich die Programme der höheren Unterrichtsanstalten durchliest, so findet man in den Oberklassen so ziemlich alle Perioden der Geschichte vertreten von König Menes von Ägypten bis Kaiser Wilhelm I.

Ein fester Ausgangspunkt für Klasse VII scheint mir aber doch dadurch gegeben zu sein, dass der angezogene hohe Erlass für Klasse VI den Abschluss der politischen Geschichte verlangt. Also dürfte sich für die Abgänger der VII. Klasse, und das ist doch die Mehrzahl der Schüler, eine Wiederholung der vaterländischen Geschichte mit Hervorhebung des Kulturgeschichtlichen empfehlen. Die alte und die moderne fremde Geschichte könnte im letzten Bande des neuen deutschen Lesebuches um so eher auf ausgiebige Berücksichtigung verzichten, als sie durch die fremdsprachige Lektüre genügende Illustrierung erfahren.

Die Kulturgeschichte bedarf auch besonders der Beleuchtung durch Quellenstücke, weil sie ohne diese leicht trocken und schematisch wird.

Für das neue Lesebuch dürften sich also folgende Wünsche ergeben. Ausser den grossen deutschen Heldengestalten, die zum Teil schon im alten Lesebuch berücksichtigt sind, wären die Träger unserer mittelalterlichen Kultur: Mönche, Ritter und Bürger mit geeigneten Stücken zu beleuchten.

Es wären also aufzunehmen

1. Für das Mönchstum: etwa die einleitenden Seiten aus Freytags „Nest der Zaunkönige“, eine Schilderung von Maulbronn oder Bebenhausen,

2. für das Rittertum: Schilderung eines Turniers nach Quellen, Beschreibung einer Ritterburg,

3. dann also für die Kreuzzugs- und Ritterordenszeit die oben angeführten Quellen- und Begleitstoffe, ausserdem etwa eine Beschreibung der Marienburg von Dr. Rautenberg.

4. für das Bürgertum: im Norden etwas von der Hansa, im Süden etwas von den Reichsstädten, z. B. Ulm oder Heilbronn, Esslingen oder Reutlingen oder Gmünd und Hall. Für die neuere und neueste Geschichte kämen besonders unsere Glanzzeiten in Betracht: Luther etwa mit dem konfessionell unverfänglichen Sendschreiben an die Ratsherren über die Errichtung christlicher Schulen, Herzog Christoph, der grosse Kurfürst, Friedrich der Grosse, die Befreiungskriege 1864, 1866, 1870/71, mit Proben der Prosa Moltkes und Bismarcks.

Als Abschluss kämen für die Bürgerkunde die kulturgeschichtlichen Gedichte Schillers an die Reihe, die einen vollständigen Entwickelungsgang der Kultur: Barbarei, Kultur, Überkultur darstellen in der „Klage der Ceres“ und dem „Eleusischen Fest“, in der „Glocke“ und im „Spaziergang“. (Die beiden ersten Gedichte haben wir in diesen Blättern 1895 S. 476 ff. in einer Lehrprobe behandelt.)

Wenn dann Natur- und Gottesreich ebenso vertreten sind wie im geschichtlichen Teil das Menschenreich, so wird im zukünftigen Lesebuch kein Typus aus den sachunterrichtlichen Fächern fehlen, mag dann im übrigen auch die Einteilung nach Dichtungsgattungen oder nach den Dichtern gewählt werden, wenn nur je ein Index für jeden der drei Einteilungsgründe das Finden erleichtert.

Ein Bruchstück eines Dramas braucht nicht aufgenommen zu werden. Schuldramen sollten ganz gelesen werden. Man kann auch leichter abwechseln, wenn sie nebenher durchgenommen werden. Ihr Preis ist ja gering genug.

Ein so beschaffenes Lesebuch würde, verbunden mit einer erhöhten Stundenzahl im Deutschen an den Oberklassen, eine wesentliche Förderung des (für die Realschulen namentlich) wichtigsten und schönsten Unterrichtsfaches bedeuten, des Unterrichts in der deutschen Muttersprache. Das hoffen wir zuversichtlich. Möchte uns das alles bald zu teil werden: Einbeziehung der Klasse VII der höheren Unterrichtsanstalten in den Geschichtslehrplan für Mittelklassen, weil der grosse Abschluss doch erst mit der „Einjährigen“prüfung geschieht, Erhöhung der Stundenzahl für das Deutsche an der VII. Klasse der Realanstalten und ein gediegenes, methodisch geordnetes deutsches Lesebuch mit reichlichem Anschauungs- und Quellenstoff aus der deutschen politischen und Kulturgeschichte und aus der Bürgerkunde.

Akademisch gebildete Lehrer an unteren Klassen.

Herr Kollege Cramer hat in Nr. 2 dieses Jahrgangs S. 66 sein Bedauern darüber ausgesprochen, dass akademisch gebildete Lehrer an unteren Klassen in Gehalt, Rang und Titel den Nichtakademikern gleichgestellt seien. Damit sei dem Grundsatz entgegengehandelt, dass „Beamte mit gleicher oder mit entsprechend gleicher Vorbildung auch entsprechend gleichgestellt werden sollen". Es ist also hier, wenn ich recht verstehe, als das eigentlich richtige bezeichnet, dass jemand, der die philologische Prüfung gemacht hat und für Mittel- oder Oberklassen befähigt erfunden worden ist, aber sich entschlossen hat, den Unterricht an einer Klasse zu übernehmen, für die keine akademische Vorbildung nötig ist, in Gehalt, Rang und Titel gleich behandelt würde, wie wenn er an einer mittleren Klasse angestellt wäre. Ich kann diese Auffassung nicht teilen. Zwar finde ich es seltsam, dass gerade in den Mitteilungen des Vereins der Präzeptoren und Reallehrer so unbedingt, wie an der angegebenen Stelle zu lesen ist, der Grundsatz ausgesprochen ist: „Für die gleiche Leistung die gleiche Bezahlung." Wenn sich das „für Menschen von einfachem ungeschultem Verstand von selbst versteht," wie erklärt sich dann die Thatsache, dass an höheren Mädchenschulen ganz gleiche Leistungen verschieden gewertet werden, je nachdem der Lehrer die Präzeptoren- (früher Kollaboratoren-) Prüfung gemacht hat oder nicht? dass Lehrer, die seit Jahren an einer Klasse unterrichten, jene Prüfung erstehen mit der Aussicht, eine höhere Besoldung zu erhalten, ohne dass an ihrem Lehrauftrag irgend etwas geändert wird? Sollte nicht diese Einrichtung auch unter das harte Verdammungsurteil jenes Einsenders fallen? Also auf der Seite, von der aus jenes Eingesandt doch wohl stammt, ist man eigentlich nicht in der Lage, die Forderung des Herrn Kollegen Cramer so schroff zurückzuweisen. Gleichwohl kann ich sie nicht als berechtigt anerkennen. Der Grundsatz der Gleichstellung von Beamten mit gleicher Vorbildung hat doch wohl nur den Sinn, dass zwischen den verschiedenen Zweigen des öffentlichen Dienstes eine Ausgleichung stattfinden soll. Hier aber handelt sich's um Stellen, die bestimmungsgemäss durch eine besondere Klasse von Lehrern versehen werden sollen, und nur zufällig und ausnahmsweise von Lehrern mit andersartiger Vorbildung versehen werden. (Ich sehe ab von denjenigen Unterklassen, die, wie in Rottweil I und II, regelmässig mit akademisch gebildeten Lehrern besetzt werden.)

In diesem Fall muss doch wohl nicht die Vorbildung des Lehrers, sondern die Eigenart der Stelle entscheidend sein, ähnlich (ich sage ausdrücklich: ähnlich) wie es für einen Lehrer an einer Mittelklasse keinen Unterschied ausmacht, ob er die Professorats- oder die Präzeptoratsprüfung gemacht hat. Man stelle sich einmal vor — der Fall ist ja gar nicht undenkbar —, dass in Zeiten grossen Mangels an Volksschullehrern und eines Überflusses — sagen wir an Pfarramtskandidaten, ein solcher eine Volksschullehrerstelle übernähme: da würde es doch niemand gerechtfertigt finden, wenn diesem der Anfangsgehalt eines Geistlichen angewiesen würde? So sehr es zu bedauern ist, dass die gegenwärtige Lage der Dinge manchen akademisch gebildeten Kandidaten des philologischen Lehramts dazu treibt, sich um eine Stelle zu melden, die keine akademische Vorbildung erfordert, so wenig erscheint es mir möglich, dadurch zu helfen, dass mit Rücksicht auf die persönlichen Verhältnisse des augenblicklichen Inhabers der Stelle diesem ein anderer Gehalt bewilligt würde, als für die Stelle ausgeworfen ist.

Tübingen. Th. Knapp.

Berichtigung.

In Heft 1 des Korrespondenzblattes von 1901 findet sich in dem Artikel: „Lesebuchwünsche eines Deutschlehrers von Prof. Kleinknecht in Göppingen“ Seite 26 unten folgende Stelle: „Die Seminaristen in Maulbronn haben das Glück . . . . .“, welche sehr der Richtigstellung bedarf. Von mittelalterlicher Kloster- und Burganlage konnte, wer Ohren dafür hatte, im deutschen Unterricht meines lieben Freundes und Kollegen Dr. P. Hartmann mehr hören, als nach meiner unmassgeblichen Meinung hiehergehörte, wie denn überhaupt das Deutschnationale und besonders das Mittelalterliche in den letzten Jahren in Maulbronn stärker als wohl in den meisten anderen Lehranstalten betont und in den Vordergrund gestellt wurde; man kam nicht bloss „gelegentlich“, „wenn sich irgend eine Beziehung zur Antike ergab“, sondern bei jeder sich überhaupt bietenden Gelegenheit auf mittelalterliche Baukunst und insbesondere auf unsere Maulbronner Anlage zu sprechen. Der Herr Professor scheint von einem früheren Zögling der Anstalt falsch unterrichtet worden zu sein. Eberle.

Litterarischer Bericht.

Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preussen von 1890–1900. Herausgegeben von M. Killmann, Direktor der Königl. Realschule zu Dirschau. 192 S. 6 M. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1900.

Der vorliegende Band ist die Fortsetzung zu einem ersten Band, der die Ergebnisse der Direktorenversammlungen von 1860—1889 enthält. Auf einen einleitenden Abschnitt über „die durch die Lehrpläne und Prüfungsordnungen von 1891 erhöhte Bedeutung der Direktorenversammlungen und ihre Weiterentwicklung" folgt der amtliche Wortlaut der von 1890—1900 behandelten Themata, nach den Provinzen (von denen Brandenburg und Hessen-Nassau nicht vertreten sind) und nach der Zeit geordnet; und daran schliesst sich eine nach den Gegenständen geordnete Übersicht über die Meinungsäusserungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Versammlungen. In 164 Nummern sind Fragen aus allen Gebieten des höheren Schullebens behandelt. Auf den Inhalt im einzelnen einzugehen ist nicht wohl möglich; es genügt zu sagen, dass schon die Sammlung der Themen an sich eine reiche Fundgrube pädagogischer, didaktischer und schultechnischer Anregung bildet: Schulfeste und Klassenprüfungen sind der einzige Gegenstand von Wichtigkeit, über den keine Verhandlungen stattgefunden haben. Die Abstimmungen über die verschiedenen Fragen gehen meist sehr ins einzelne, so dass jeder, wie er sich auch zu dem von der Mehrheit der betreffenden Versammlung eingenommenen Standpunkt stellen mag, über die verschiedenen in Betracht kommenden Gesichtspunkte rasch orientiert wird; übrigens werden, wo die Bedeutung des Gegenstands oder das Gewicht der abweichenden Stimmen es angezeigt erscheinen liess, auch Ansichten, die schliesslich in der Minderheit geblieben sind, sowie die Hauptpunkte der Begründung mitgeteilt; besonders interessant ist die Nebeneinanderstellung der Abstimmungen verschiedener Versammlungen über denselben Gegenstand in ihrer Übereinstimmung, wie in ihren Abweichungen. Ein gutes Register erhöht die Brauchbarkeit des Buchs.

Cannstatt. Th. Klett.

Kautzsch, Emil, D., **Bibelwissenschaft und Religionsunterricht.** Sechs Thesen. 67 S. 1 M. Halle a. S., Verlag von Eugen Strien 1900.

Die „Bibelwissenschaft", deren volle Berechtigung im Religionsunterricht in diesen Thesen und ihrer Begründung gegen die „Hartnäckigen", die „Schillernden" und die „Opportunisten" erwiesen werden soll, beschränkt sich im wesentlichen auf das Alte Testament und in

diesem wieder auf die formale Seite der Litterarkritik und ihre nächsten Folgen. Die allgemeinere und schwierigere Frage, wiefern der Bibel, auch dem Neuen Testament, auf dem modernen Standpunkt noch eine spezifische Stellung zukommt, wird kaum beantwortet. Denn was darüber gesagt wird, dass, wie die Fühlung mit der griechisch-römischen Bildungswelt noch heute unerlässlich sei, so auch die religiöse Bildungswelt unentbehrlich sei, aus der das Christentum, der andere Hauptfaktor unserer heutigen Kultur, hervorwuchs, oder was wir da und dort vom „lauteren Gotteswort", dem „aufwärtsführenden Heilsweg Gottes", „der göttlichen Pädagogik" u. s. w. lesen, ist doch sehr allgemein oder auch wieder „schillernd". — In der sechsten These wird verlangt, dass auf der obersten Stufe vor allem drei spezifische Charakteristika der alttestamentlichen Litteratur zum Verständnis gebracht werden sollen, ihre so gut wie ausschliesslich religiöse Tendenz, der Mangel des Begriffs „litterarisches Eigentum" und die frühzeitig anhebende Bedeutung der Haggada und des Midrasch. Der letztere Punkt ist wieder ein formaler, dem wir keine so grosse Bedeutung zuschreiben möchten. Im übrigen ist das Ganze mit der Wärme geschrieben, die gerade auch bei uns dem Verfasser so viele Herzen gewonnen hat. Auffallend ist, dass S. 43 unter den Bibelauszügen der so weit verbreitete von Strack-Voelcker nicht genannt ist, der 1897 schon in 6. Auflage erschien.

Maulbronn. Eb. Nestle.

Ciceros Rede gegen Q. Caecilius und der Anklagerede gegen C. Verres viertes und fünftes Buch. Erklärt von Karl Halm. Zehnte, umgearbeite Auflage besorgt von G. Laubmann. Mit einer Karte von Sicilien. 2.40 M. Berlin, Weidmann 1900.

In der Einleitung ist die neue, die Verrinen betreffende Litteratur (Ciccotti, Holm, Lupus) nachgetragen und verwertet, ohne dass hiedurch oder aus anderen Gründen tiefergreifende Änderungen gegenüber der 8. Aufl., die dem Referenten vorliegt, nötig geworden wären. Hinsichtlich des Jahres der Quästur des Verres ist Laubmann jetzt geneigt, mit Ciccotti auf Grund von Verr. I, 34 anzunehmen, dass Verres dieses Amt von 84 bis 82 ununterbrochen bekleidet habe. Der Gesinnungswechsel des Amtsnachfolgers des V. in Sicilien, des Prätors L. Metellus, der anfangs überall als Gegner des V. auftrat, wird nach Verr. II, 140 auf die Sendung eines gewissen Laetilius zurückgeführt, der dem Metellus Briefe aus Rom (und Geld) von V. gebracht habe. Das wichtigste sind wohl die neuen, auf Verr. I, 39 u. II, 99 sich gründenden Aufstellungen über die Chronologie des Prozesses von Zielinski

und Kübler; beide stimmen freilich nur darin überein, dass der achäische Scheinprozess wirklich durchgeführt worden sei (was Holm bestreitet) und den Prozess des Verres um die drei Monate vom 5. Mai bis 5. August verzögert habe, im übrigen gehen sie ziemlich stark auseinander, so auch über die Bedeutung des Termins, zu welchem Cicero nach 50tägiger inquisitio in Ticiliam habe zurückkehren müssen: Zielinski sieht darin eben den 5. Mai, an dem der Prozess des Verres wegen jenes achäischen Scheinprozesses vertagt worden sei, Kübler einen uns sonst unbekannten Termin. Volle Klarheit ist in dieser schwierigen Frage offenbar noch nicht gewonnen; ist doch die Vorfrage noch nicht gelöst, ob der Prozess des V. nach Acilischer oder Cornelischer Gerichtsordnung geführt wurde. — Weiterhin werden Zahl und Namen der verworfenen und der im Prozess thätigen Richter vervollständigt und richtiggestellt. Wichtiger ist wieder der Hinweis auf ein modernes Seitenstück zu dem Prozess des V. auf den berühmten Prozess gegen den Gouverneur von Bengalen, Warren Hastings 1788—1795, der nach Holm den Prozess des Verres erst ganz in seinem Wesen erkennen lasse. Endlich ist für die kunsthistorische Bedeutung der 4. Verrine einiges aus der neueren Litteratur angeführt. Die ganze Einleitung ist schön und klar geschrieben, nur im § 12 ist durch Einschub eines Satzes eine Undeutlichkeit der Subjekte entstanden; auch das „nämlich“ zu Anfang ist nicht recht verständlich.

Der Text ist im engsten Anschluss an den Codex k (Parisinus 7774a) gegeben, neben welchem dem früher hochgestellten vatikanischen Palimpsest wahrscheinlich immer noch zu viel Autorität eingeräumt sei. Der Kommentar weist auf jeder Seite kleine Verbesserungen, Streichungen (veralteter Citate) und Einfügungen auf; einschneidendere Veränderungen wie sie die Bezeichnung: „umgearbeitete Auflage“ auf dem Titel erwarten liess, hat Referent wenigstens im 1. Teil der 4. Verrine, den er genauer geprüft, nicht bemerkt; es ist die gedrängte und gediegene Art der Halmschen Kommentare glücklich gewahrt.

Zu dem Exkurs über V, 141 (von Th. Mommsen) ist noch ein zweiter Abschnitt hinzugekommen, auf Grund eines Programms von O. Brugmann, Leipzig Nikolaigymnasium 1887. Den Schluss macht ein kritischer Anhang von 11 Seiten. Ein index nominum, den wohl mancher schon vermisst hat, ist auch dieser Auflage noch nicht beigegeben.

C. G.

J. Lattmann, **Lateinisches Elementarbuch für Sexta.** 8. Auflage. Besorgt von Dr. H. Lattmann. 116 S. Preis geb. 1 M. 50 Pf. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1900.

Wer die induktive Methode auf der Anfangsstufe des Lateinunterrichts kennen lernen will, wird die „Methodische Anleitung zu dem

lateinischen Elementarbuch von J. Lattmann", die den Lehrern auf Verlangen von der Verlagsbuchhandlung unentgeltlich geliefert wird, mit Interesse lesen, aber durch das Übungsbuch selbst schwerlich für diese Methode gewonnen werden. Denn er begegnet zu viel trivialem Inhalt in den Einzelsätzen (z. B. Stück 63: Der Hund trägt den Hasen mit dem Maule. Die Kuh bewegt das Maul. Die Kühe haben grosse Mäuler. Der Drache zeigte die weissen Zähne des grossen Mauls). Die spärliche Verwertung geschichtlichen Stoffs in Einzelsätzen, der doch strebsamere Schüler anregt und ihrem Geiste neue Nahrung zuführt, ist nur erklärlich durch die vorwiegend induktive Methode, die den Stoff möglichst aus dem Vorstellungskreis der Schüler entnommen wissen will. Die 27 Äsopischen Fabeln, welche am Ende des Buchs vor den 5 Seiten umfassenden Stücken aus der griechischen Sage für Exposition zusammengestellt sind, sollen schon an früherer Stelle im Unterricht behandelt werden und sind aus diesem Grunde mit Interlinearversion versehen, wie in Toussaint-Langenscheidts Unterrichtsbriefen, die für das Selbststudium Erwachsener bestimmt sind. Warum stellt man einen Stoff, der ohne solche Beihilfe unter Anleitung des Lehrers von den Schülern nicht bewältigt werden kann, nicht auf eine spätere Zeit zurück, wo diese Beihilfe unnötig wird?

Stuttgart. Kirschmer.

Platons Gorgias von Prof. Dr. J. Stender. Klassikerausgaben der griechischen Philosophie. IV. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses 1900.

Diese Schulausgabe des Gorgias schliesst sich würdig an Linckes Sokrates (I), Nohles Politeia (II) und Stenders Phaedon (III) an. Sie ist nach denselben Grundsätzen wie die letztere gearbeitet. Eine kurze Einleitung giebt das Notwendigste über Platons Leben, die Sophisten und den Zweck des Dialogs, wobei nur die Thätigkeit der Sophisten von dem doch immerhin etwas einseitigen platonischen Standpunkt aus gar zu schwarz gemalt wird: Männer wie Hippias und Prodikos, auch Protagoras, waren doch nicht gerade die personifizierte Unsittlichkeit. Die Anmerkungen sind knapp gehalten, geben aber gute sprachliche und sachliche Erläuterungen, so z. B. zu 448 A nicht nur die Charakteristik der gorgianischen Rhetorik bei Diodor XII. 53, sondern auch in fr. 5 (Mullach) eine ausgezeichnete Stilprobe. Auch der Charakter der Personen des Dialogs und die logische Seite der Erörterung findet ausgiebige Berücksichtigung. So kann dieses Bändchen der Sammlung wie die vorhergehenden bestens empfohlen werden.

Hall. W. Nestle.

Plutarchs ausgewählte Biographien. Für den Schulgebrauch erklärt von Otto Siefert und Friedrich Blass. Viertes Bändchen: Aristides und Cato von Dr. Friedrich Blass. Zweite Auflage. Preis 1.20 M. Leipzig, B. G. Teubner 1898.

Der Kommentar ist, besonders in Bezug auf das Geschichtliche, sehr sorgfältig und gründlich und wird Lehrern, sowie Studierenden der alten Philologie gute Dienste leisten. Ob freilich gerade die Biographie des Aristides für etwaige Plutarchlektüre im Gymnasium sich besonders empfiehlt, darüber sind verschiedene Ansichten möglich. Bei Citaten von Werken wie Mommsen Röm. Geschichte, Busolt Griech. Geschichte wäre die Angabe der Auflage dankenswert.

Tübingen. Treuber.

Sammlung griechischer und römischer Klassiker. Ausgabe mit erklärenden Anmerkungen. 4. Band: Demosthenes Rede vom Kranze. Herausgegeben von Anton Stitz. Mit 3 Abbildungen und 1 Karte von Griechenland und Kleinasien. XII und 115 S. Preis geheftet 1 M., gebunden 1.40 M. — 5. Band: Plutarchs Perikles. 63 S. Herausgegeben von Hermann Schickinger. Mit einer Karte von Griechenland und der Küste von Kleinasien zur Zeit des Perikles. Preis geheftet 70 Pf., gebunden 1 M. Leipzig, G. Freytag 1898.

Diese Sammlung soll den Schülern, zunächst der österreichischen Gymnasien, Präparation und Verständnis der Klassiker erleichtern. Jedem Band ist ein Wörterverzeichnis beigegeben. Durch Aufschriften und Randnoten, die dem Texte folgen, ist das Verständnis des Inhalts, des Zusammenhangs oder der Gliederung erleichtert.

Band 5 bietet die Periklesbiographie nach dem Text von Sintenis, jedoch mit manchen Streichungen und Änderungen. Kap. I und II sind ganz weggelassen. Die sachlichen Anmerkungen sind dem Zweck der Sammlung gemäss knapp gehalten und hierin ist dem Lehrer möglichst wenig vorgegriffen. Von den sprachlichen Anmerkungen könnten einige präziser gefasst sein, andere statt oder neben der freien Übersetzung auch eine mehr wörtliche bieten. ὑπὸ τῶν πραγμάτων ἠπορημένον (c. 3) „überbürdet“, φρόνημα δημαγωγίας ἐμβριθέστερον (c. 4) „Demagogie“, βάσις (c. 4) „Basis“, ὁ φυσικὸς λόγος (c. 6) „physikalische Kenntnisse“ (τὴν φυσιολογίαν c. 8 richtig: Naturphilosophie) πολλὴν δι' Ἑλλήνων — διὰ βαρβάρων ἤκουσαν (c. 15) „durch Hellenen zu stande kommend, auf Hellenen beruhend“ (richtiger: sich erstreckend) befriedigen nicht; „οἱ σφόδρα γέροντες“ (c. 7) die Leute der älteren Generation ist formell und sachlich falsch. οὕτως ἐπανθεῖ καινότης τις (c. 13) „so

ruht auf ihnen gleichsam (τις) der Duft jugendlicher Frische" ist für den Schüler zu frei und zu bequem. Die Anmerkung zu c. 9 αὗται αἱ ἀρχαὶ (die Archontenstellen) κληρωταί τε ἦσαν ἐκ παλαιοῦ: seit 784; vorher wurden sie gewählt, ist durchaus unrichtig Die lange Periode c. 39 καὶ μοι δοκεῖ — προσηκόντων ist nicht ganz zutreffend analysiert, denn ἓν τοῦτο weist nicht zurück, sondern auf den folgenden Acc. c. Inf. vor und καθάπερ ἀξιοῦμεν „So glauben wir ja auch" ist geeignet, bei den Schülern eine unrichtige Auffassung von καθάπερ hervorzurufen. Im Wörterverzeichnis fehlen u. a. ἀναμίγνυμι (das den Schülern jedenfalls nicht bekannter sein wird als βοάω oder βωμός) und ἐχέγγυος. Der Druck ist, wie bei den Freytagschen Ausgaben überhaupt, gross und deutlich, auch, wenige Versehen (z. B. S. 9 M. ἔγγαφον für ἔγγραφον) abgerechnet, korrekt, das Papier gut. Nur würde ich für etwaige Klassenlektüre die Anschaffung gebundener Exemplare empfehlen, die Heftung ist nicht besonders solid.

Tübingen. Treuber.

A. Seidel, **Neugriechische Chrestomathie**, mit einem Wörterbuch sowie erklärenden Anmerkungen versehen. 183 Seiten. Wien, Pest, Leipzig, O. Hartlebens Verlag.

Das hübsche Büchlein gehört derselben Sammlung („Die Kunst der Polyglottie") an wie Karl Wieds „Kunst, die Neugriechische Volkssprache durch Selbstunterricht schnell und leicht zu erlernen". Das eine wie das andere kann jedem, der sich mit dem Neugriechischen bekanntmachen will, aufs beste empfohlen werden. Die grosse Schwierigkeit bei der Erlernung der neugriechischen Sprache beruht auf ihrem Mangel an Einheitlichkeit. Ganz abgesehen von den verschiedenen Dialekten, sprechen die Gebildeten eine andere Sprache als das Volk, und doch ist auch jene nicht so tonangebend, dass sie die Litteratur durchaus beherrschen würde. Vielmehr sind auch in dieser zwei Richtungen wahrzunehmen: eine, welche sich möglichst an die Volkssprache hält, und eine andere, welche einen möglichst nahen Anschluss an den Klassizismus erstrebt (letztere vorwiegend in den Zeitungen). In beide, oder wenn man die doktrinäre Schriftsprache (das „Kunstbuttergriechisch", wie man sie schon genannt hat) als dritte Gattung rechnet, in alle drei Stilarten führt die vorliegende Chrestomathie in sehr instruktiver Weise ein und zwar so, dass sie von der Volkssprache zur Litteratursprache aufsteigt. Der Inhalt umfasst zwei Teile: I. Prosaische Stücke: Sprichwörter, Erzählungen, Briefe. II. Poetische Stücke: Volkslieder, eine Anzahl Gedichte zeitgenössischer Dichter und eine Übersetzung einiger Scenen aus Lessings Nathan von Θ. Ἀφεντούλη. Allen Stücken sind Anmerkungen beigegeben, einigen eine vollständige Übersetzung, sowie dem Ganzen ein Wörterbuch. W. Nestle.

Walther von Aquitanien. Heldengedicht in zwölf Gesängen mit Beiträgen zur Heldensage und Mythologie von Franz Linnig. Dritte verbesserte Auflage. Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar. XXV. Band. XVII und 128 S. Geh. 1.20 M. Paderborn, F. Schöningh.

Während uns Althof vor kurzem durch eine wortgetreue Wiedergabe besonders in der Einzelerklärung gefördert hat, bietet Linnig nach dem Vorgang von San Marte und Scheffel eine Nach- und Umdichtung, die dem Leser unserer Zeit besser die ursprüngliche Wirkung vermitteln soll. So streift er manches ab, was der die volkstümlichen Anklänge mit Absicht meidende Dichtermönch hereingebracht hat, und tönt das Ganze vom Klassisch-Virgilischen und Christlichen wieder mehr aufs Altgermanische ab. Wenn er dabei in der Form nicht auf den Stabreim zurückgreift wie Jordan und Rich. Wagner, sondern sich an einer frei behandelten Nibelungenstrophe genügen lässt, so wird man diesen Anachronismus im Hinblick auf unser grösstes Heldenepos und Uhlands vaterländische Balladen gern in Kauf nehmen, zumal sich das Gedicht so leicht und flüssig liesst und wirklich geniessbar wird, was man von den hexametrischen Übertragungen nicht leicht sagen kann. Einige Kleinigkeiten, an denen man etwas anstösst, geben wir an. Es gehören hieher mehrere Fremdwörter, die von der höheren Redegattung, besonders von der des Heldengesanges, wohl am besten überhaupt ausgeschlossen werden, z. B. „pausieren, Plateau, Entscheidungs-akt, Volte, Futteral“, wobei das letztere auch noch einen Stich ins handwerklich-alltägliche hat. Die Zulassung altertümlicher Worte dagegen wird nicht zu tadeln sein, wenn sie das Verständnis nicht erschweren und z. T. auch kurz erklärt werden. Dahin rechnen wir Mage (= Verwandte), Magd (= Maid, Jungfrau), Knecht (= junger Ritter); geletzt (= verletzt), verbührt (= verschuldet), entschloffen (= entschlüpft). Ferner: ist „die Kehrt“ ein deutsches Wort oder heisst es nur „die Kehre“? Auch einzelne Wortfügungen sind auffallend: „die Walthers Rechte schlottert“ ist griech. oder mhd. gestellt; „dann ist er uns“ muss heute lauten: „denn er ist unser“; „hilft ihm ab der Leiden“ scheint zu heissen ἀπαλλάττει αὐτόν τῶν κακῶν; „So oft das Tier den Nacken schnellt', und die Mähne flog, oder die runden Schenkel zum Schritte hob und bog“ leidet an einem störenden Subjektswechsel. „Walther ist mein Name, aus Aquitanien stammend bin“ klingt in der ersten Hälfte geleckt, in der zweiten kindlich, das „ich“ kann jetzt nicht mehr entbehrt werden. „Der Franke schlägt aufs Feld als Todesfrucht“ ist hölzern. Selbst im Munde eines Fischers lautet das Lob einer Dame etwas befremdlich, wenn es also herauskommt: „Ein Weibsbild schritt dahinter . . . . ich sah in meinem Leben ein schöner Fräulein nicht.“ „Jene Brünne, die“ würde nicht mit Unrecht Wustmanns Zorn erregen, wenngleich es

immer noch besser ist, als „diejenige, welche“. Sachlich ist bei einer für die Jugend bestimmten Darbietung nicht ganz glücklich eine Anmerkung wie die auf S. 14: „Weil er müde war, suchte er Etzels Ehebett oder Schlafgemach auf: will er dort ausruhen? Und wie sollen wir uns die Anwesenheit Hildegundens dort erklären? Die Stelle giebt zu denken.“ Das peinigt den gewissenhaften Ausleger, weshalb er auf S. 95 nochmals fragt „was hatte die Jungfrau, die Hofdame der Königin, dort zu thun?“ In diesem verfänglichen Falle wollen wir auf das „Denken“ der Jünglinge vielleicht lieber einmal ausnahmsweise verzichten; sie denken auch sonst erfahrungsgemäss hin und wieder das Falsche. — Der Reim ist durchweg rein; nur einmal fanden wir gebunden „reich — Zweig“. Der bei der Nibelungenstrophe leicht eintretenden Versuchung, in eine Art Bänkelsängerton zu verfallen, ist der Verfasser nicht erlegen, vielmehr finden sich Stellen voll Schwung und Reiz. Um eine Vorstellung davon zu geben, wie das Lied in der neuen Wiedergabe klingt, greifen wir folgende Strophe heraus:

„Des Waldes Stimmen schweigen; nur ein leichter Hauch
Gaukelt durch die Blätter, flüsternd in Baum und Strauch.
Der Abend sinkt hernieder mit seinem Dämmerschein
Und die Erde schlummert mählich zu süssem Frieden ein.“

Heute, da Kaiser und Reich wieder kraftvoll und mächtig erstanden sind, hat jede Schule ohne alle Ausnahme, am ersten aber vielleicht das in dieser Hinsicht oft lebhaft angefeindete humanistische Gymnasium, die Pflicht, das heranwachsende Geschlecht zum Verständnis unserer Vergangenheit anzuleiten, für die Aufgaben unserer Zukunft vorzubereiten und mit einem unverlierbaren Gefühle für das hohe Gut zu erfüllen, das in unserem Volkstum unserer Pflege und Obhut anvertraut ist. In dieser Überzeugung hat Linnig aus begeistertem Herzen der deutschen Jugend seine Nachdichtung des Walthari gewidmet. Möge sie viele und dankbare Leser finden! M.

Geschichte der französischen Litteratur von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart von Prof. Dr. H. Suchier und Prof. Dr. A. Birch-Hirschfeld. 733 S. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut 1900.

Eine Geschichte der französischen Litteratur zu schreiben, ist für einen Deutschen kein leichtes Unternehmen mehr. Die französischen Litterarhistoriker, die gerade im letzten Jahrzehnt hervorgetreten sind — Brunetière, Faguet, Lanson u. a. — haben uns verwöhnt und unsere Ansprüche gesteigert. Wo ist der deutsche Gelehrte, der es diesen Schriftstellern gleichthun will in der Sicherheit und Leichtigkeit, mit der sich unter ihren Händen die Masse des Stoffs durchsichtig gestaltet, in

der Feinheit und Schärfe der psychologischen Beobachtung, diesem Erbgut der Jahrhunderte alten moralischen Kultur der geistigen Elite Frankreichs, in dem Geist und dem Geschmack, der auch die tieferdringende wissenschaftliche Erörterung zum persönlichen Kunstwerk gestaltet, das wir mit dem gespannten Interesse geniessen, mit dem wir einem guten Drama folgen? Wenn Deutsche hier als Wettbewerber auftreten wollen, so werden es eben die deutschen Vorzüge sein, die sie in die Wagschale legen müssen, und man darf es den Verfassern des vorliegenden Werks, das den 4. Band der „Sammlung illustrierter Litteraturgeschichten“ im Verlag des bibliographischen Instituts bildet, nachrühmen, dass sie den alten deutschen Gelehrtentugenden der Gründlichkeit und unbedingten Zuverlässigkeit aufs neue Ehre gemacht haben. Sie haben dabei die schwierige Aufgabe trefflich gelöst, die Ansprüche auf wissenschaftliche Exaktheit mit der Rücksicht auf die Bedürfnisse eines weiteren Leserkreises zu vereinigen, der mit Recht nicht bloss belehrt, sondern auch angeregt und unterhalten sein will. Dass die Verfasser den preziösen Modeton nicht nachgeahmt haben, der für die deutsche Litterargeschichtschreibung neuerdings beliebt wird, dafür wissen wir ihnen besonders Dank. Von dieser gespreizten und verkünstelten Vornehmthuerei, die das Einfache auf Stelzen stellt und auch das Triviale im Orakelton vorträgt, hebt sich die schmucklose und schlichte Sprache der Verfasser wohlthuend ab. Wenn ihrem ruhig sachlichen Bericht der hinreissende Zug und die glänzenden Farben ihrer französischen Kollegen fehlen, die durch die Schule des Feuilletons gegangen sind, so hat man dafür das Gefühl, Männern gegenüberzustehen, die ihre Sachverständigkeit dazu benützen, uns in unparteiischer und vorurteilsloser Weise über die Sache selbst zu unterrichten. So bildet ihr Werk, auf deutschem Boden wenigstens, ein heilsames Gegengewicht gegen die nicht unbedenkliche Thätigkeit des einflussreichen Brunetière, der sein Schriftstellertalent und seine Autorität als Schulhaupt in die Dienste einer politischen Partei gestellt hat, und gegen die allzu persönliche Art der Geschichtsauffassung, zu der das Bedürfnis, immer Neues und Frappantes vorzubringen, einige seiner Schüler geführt hat.

Abweichende Auffassungen im einzelnen hier vorzubringen, kann nicht die Aufgabe dieser Besprechung sein. Fragen wird man dürfen, ob die altfranzösische Litteratur den ihr zugemessenen reichlichen Bruchteil des für das Ganze verfügbaren Raumes ihrem geistigen Gehalt nach verdient. Es ist ja allerdings nur natürlich, dass die derzeitige einseitige Konzentration unserer wissenschaftlichen Kräfte gerade auf dieses Arbeitsfeld auch in einer zusammenfassenden Darstellung sich widerspiegelt. Und schliesslich ist der ausgezeichnete Überblick, den Suchier über die ältere Zeit giebt, besonders wertvoll gerade für den Nichtfachmann, der so in den Stand gesetzt wird, ein fester be-

gründetes eigenes Urteil über die Wertschätzung dieses Gebiets in unserem akademischen Betrieb zu gewinnen.

Zur Berichtigung für eine Neuauflage sei hier noch angemerkt, dass es nicht Friedrichs des Grossen Schwester Wilhelmine war, die eine Nacht damit zubrachte, die Pucelle abzuschreiben — sie hatte das nicht nötig — sondern die Herzogin Maria Auguste von Württemberg. Auch ist mir nichts davon bekannt, dass Voltaire in Begleitung der Markgräfin Wilhelmine an den Genfer See gelangte. Die Notiz pag. 543 wird wohl auf einer Verwechslung mit dem zweimaligen Besuch der Markgräfin bei Voltaire in Colmar und in Lyon, und mit ihrem Vorschlag an ihn, sie auf ihrer Reise nach Südfrankreich zu begleiten, beruhen. Die ganz unglückliche Formulierung „sozialer Atheismus" für Voltaires religiösen Standpunkt wäre ebenfalls zu verbessern; das Gegenteil „sozialpolitischer Theismus" wäre richtiger. Ebenso möchte ich als Desiderium für den übrigens trefflichen, dankenswerten Illustrationsschmuck die Beifügung eines Personenverzeichnisses zu Lemonniers Gemälde der Gesellschaft im Salon der Madame Geoffrin bezeichnen, nach Art desjenigen, das dem Bild der Schriftsteller im Zwischenakt der Comédie française beigegeben ist.

Stuttgart. Sakmann.

Fr. Neubauer, **Lesebuch der Geschichte** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil: Geschichte des Altertums, 168 S.; II. Teil: Deutsche Geschichte bis zum westfälischen Frieden, 188 S. Preis des Bändchens 1.60 M. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1898.

Wenn zu den vielen vorhandenen Leitfäden, Abrissen und Lehrbüchern der Geschichte ein neues Werk hinzukommt, so ist man von vornherein geneigt, dasselbe mit kritischem Blick zu mustern und vor allem darauf zu achten, durch welche besonderen Eigenschaften es sich vor andern Büchern dieser Art unterscheidet und seine Existenzberechtigung erweisen will. Zweierlei ist es nun, was das vorliegende Buch besonders auszeichnet, seine schlichte und dabei doch vornehme Darstellung und die übersichtliche Anordnung des Stoffes. Der Verfasser hat die Form der Erzählung gewählt, zwar in der gedrängten und knappen Ausdrucksweise, wie sie durch die Zwecke des Lehrbuchs bedingt ist, aber doch in solcher Ausführlichkeit, dass alle Einzelthatsachen, die zum Verständnis des Ganzen oder zur Charakterisierung einzelner Persönlichkeiten oder Situationen notwendig erscheinen, mitgeteilt werden. Ein Nachschlagewerk für alle möglichen geschichtlichen Einzelheiten wollte der Verfasser nicht liefern. Klarheit und Übersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffs wurde mit Erfolg erstrebt durch geschickte Gruppierung, durch Voranstellung von Stichwörtern an die

Spitze der Abschnitte und durch Inhaltsangaben am Rand, ohne dass jedoch die Anwendung dieser typographischen Mittel als aufdringlich oder lästig empfunden würde. Wer ein Lehrbuch der Geschichte sucht, das ihm nicht bloss eine verständnisvolle Belehrung bietet, sondern das sich auch angenehm liest, mag zu dem vorliegenden Buche greifen.

Stuttgart. Drück.

H. Dittmar, **Die Weltgeschichte im Umriss.** 13. Auflage, bearbeitet von K. Abicht. 1. Teil: Geschichte der Welt vor Christus. 248 S. Heidelberg, Karl Winter 1898.

Die Vorzüge, welche der Dittmar'schen „Weltgeschichte im Umriss" eine freundliche Aufnahme in Schule und Haus verschafft haben, sind übersichtliche Anordnung des Stoffs, Hervorhebung des für den Gang der Geschichte Wesentlichen und Bedeutungsvollen unter Weglassung der weniger wichtigen Einzelheiten, lebendige Schilderung grosser weltgeschichtlicher Ereignisse und hervorragender Persönlichkeiten, dazu ein warmer, zu Herzen gehender Erzählerton, der gelegentlich auch eines höheren Schwungs nicht entbehrt. Für die vorliegende 13. Aufl. wurden mehrere Abschnitte der griechischen und römischen Geschichte umgearbeitet, die kulturgeschichtlichen Übersichten zum Teil erheblich erweitert und einige Karten eingefügt. So ist diese populäre Darstellung der Weltgeschichte auch in der neuen Auflage geeignet, die alten Freunde zu erhalten und neue zu gewinnen.

Stuttgart. Drück.

Dr. C. Spielmann. **Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen.** Für die Hand des Lehrers nach den neueren methodischen Grundsätzen bearbeitet. II. Teil. Deutsche Geschichte von der ältesten Zeit bis zum Ende des Grossen Krieges. Für die Oberstufe von Volks- und Mittelschulen und die Mittelklassen höherer Schulen. Halle, Hermann Gesenius 1901.

Dem als zweckentsprechend allgemein anerkannten I. Teil (Die Hohenzollern von Kaiser Wilhelm II. bis zum grossen Kurfürsten) lässt hiemit der Verfasser eine gleichartige Behandlung der deutschen Geschichte von ihren Anfängen bis zum Jahre 1648 folgen. Das mit grossem Fleiss, mit Treue und Gewissenhaftigkeit methodisch durchgearbeitete Buch bietet eine Fülle von Stoff und vielseitige Anregung für den angehenden wie für den erfahrenen Lehrer. Sich nach demselben für die Unterrichtsstunden vorzubereiten, ist eine Lust.

Die nach der Stufe der Anknüpfung in Stufe II in kürzeren Abschnitten gegebenen Darbietungen sind von einfacher, leichtfasslicher Form; ihr Inhalt zeugt von sorgfältigem Studium. Eingelegt sind hier, immer am geeigneten Platze, 40 Gedichte geschichtlichen Inhalts, die erläutert und zergliedert sind, so dass das Buch neben vielen in der III. und IV. Stufe enthaltenen Aufsatzthemen auch eine Fundgrube bei Vorbereitung auf deutsche Sprachstunden bildet. Besonders sei noch hervorgehoben, dass uns der Verfasser nicht nur eine Geschichte der Politik bietet, dass wir hier nicht bloss von Krieg und Kriegsgeschrei zu hören bekommen, sondern dass, wie ein einziger Blick auf den zu Anfang gegebenen „Inhalt nach dem Querschnitt" zeigt, die kulturhistorische Entwicklung Deutschlands eingehend zu Behandlung kommt.

Möge das Buch recht viele Freunde in der Lehrerwelt finden, und möge es vor allem in sämtlichen Lehrerbibliotheken zur Anschaffung gelangen!

St. L. H.

Plan pittoresque de la ville de Paris. Hergestellt unter Aufsicht und nach Angaben des Professors Dr. L. E. Rolfs, Direktors der Oberrealschule nebst Progymnasium zu Rheydt, Rheinland. Grösse der Zeichnung 132 × 176 cm. Preis des in fünf Farben kolorierten Planes: a) roh sechs Blätter in Mappe 14 M.; b) auf Leinwand aufgezogen mit Ringen 18 M.; c) auf Leinwand aufgezogen mit Ringen und Stäben 20 M. Verlag der Rengerschen Buchhandlung, Gebhardt & Wilisch, Leipzig.

Wer Französisch lernt, sollte immer mit der Sprache auch das französische Volk, das von diesem bewohnte Land und vor allem dessen Hauptstadt kennen lernen. Wie oft ist in unseren Lehrbüchern des Französischen, wie in denen der Geschichte die Stadt Paris erwähnt, ist von ihren Teilen, ihren Strassen, ihren Bauwerken etc. die Rede! Ein hohler Unterricht ist es, wenn hiebei die Anschauung fehlt. Deshalb gilt es, den Schülern soviel als möglich gute Bilder, Karten und Pläne vor Augen zu führen. Auch der uns vorliegende Plan pittoresque wird in ausgezeichneter Weise dem Unterrichte dienen. Das grosse Format, die Deutlichkeit der Ausführung, die Beschränkung auf das Wissenswerteste sind besondere Vorzüge desselben. Mit Hilfe dieses Planes ist es keine Schwierigkeit, die Schüler im Geiste in der grossen Weltstadt umherzuführen. Die manchen Büchern beigegebenen kleinen Pläne haben weit nicht die Wirkung wie dieser Plan mit seinen aus der Vogelschau aufgenommenen Abbildungen der Monumentalbauten, die immer noch in einer Grösse gezeichnet sind, dass sie dem Schüler einen Begriff von ihrer Bauart und Eigentümlichkeit geben. Gerade um letztere

in möglichster Grösse und Deutlichkeit ausführen zu können und doch den Plan nicht gar zu gross werden zu lassen, sind die ausserhalb der grossen Boulevards gelegenen Stadtteile ohne jeglichen Nachteil für die Wirkung des ganzen Planes in etwas kleinerem Massstabe gegeben. Ein kleiner Fehler im Farbendruck (s. Champ de Mars) lässt sich leicht gutmachen und wird bei etwaigem Neudruck jedenfalls vermieden werden.

St. H. L.

Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Für den Schul- und Privatunterricht. Von Ph. Wagner. Dritte Auflage. Stuttgart, Neff, 1901.

Unter diesem Titel ist eben Wagners Elementargrammatik der englischen Sprache in dritter vermehrter und verbesserter Auflage erschienen. Die Verbesserungen kommen namentlich dem dritten grammatikalischen Teil zu gute, indem verschiedene Regeln schärfer gefasst bezw. eingehender behandelt worden sind: vergl. z. B. Lektion 17 die Konjugation der Hilfsverben I can, I may u. s. w., Lektion 23 die Lehre von der Consecutio temporum. Neu ist, dass die phonetische Interlineartranscription nicht mehr mittels Ziffern, sondern mit den Lautzeichen der Association phonétique internationale gegeben wird. Dagegen ist an der Anlage des Buches nichts geändert. Hierauf mache ich deshalb besonders aufmerksam, weil ich in ihr eben den besonderen Vorzug der vorliegenden Grammatik sehe. Wagner ist Reformer. Dies zeigt die systematische Anwendung der Lautschrift, zeigen die Lesestücke, die den Schüler insbesondere in die englische Geschichte einführen und mit dem heutigen London bekanntmachen, zeigen auch die zahlreichen, den einzelnen Abschnitten angehängten Sprechübungen. Aber daneben ist auch noch der alten Methode Rechnung getragen: der Inhalt jeder einzelnen Lektion der Grammatik wird an zusammenhangslosen Übungssätzen in englischer Sprache veranschaulicht. Auch für Komponierübungen ist gesorgt. Am Schluss der einzelnen schon erwähnten Lesestücke steht ein deutscher Text, der den Inhalt des vorangehenden englischen in kürzerer Form wiedergiebt. Dass dagegen zusammenhangslose deutsche Einzelsätze fehlen, kann nur gebilligt werden. — Was ich an dem wirklich recht brauchbaren und empfehlenswerten Buche auszustellen habe, ist von untergeordneter Bedeutung. Ich glaube auf Grund meiner Erfahrung sagen zu können, dass es für einen dreijährigen Lehrgang, für den es berechnet ist[1]), etwas viel

[1]) An unserer Anstalt (Höhere Handelsschule) haben wir allerdings nur zwei Jahre, dagegen eine höhere Zahl von Wochenstunden zur Verfügung.

grammatischen Stoff enthält. Der Verfasser hat wohl selbst ähnliches gedacht, da er eine Reihe von Regeln, deren Kenntnis man dem Schüler auf der Unterstufe nicht zumuten kann, in die Anmerkungen verwiesen hat. Hier könnte er bei einer künftigen Neuauflage Abhilfe schaffen, indem er einmal eine etwas knappere Elementargrammatik liefert, mit dem übriggewordenen Material und weiterem neugesammelten aber sein Werk für die Oberstufe fortführt.

Stuttgart. G. Pfeiffer.

Herm, Dr., Dozent der Chemie. **Repetitorium der Chemie für Techniker.** Geh. 3 M., geb. 3 M. 50 Pf. 217 S. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn, 1900.

Das für Maschinentechniker und Ingenieure bestimmte Buch verfolgt die Aufgabe, denjenigen Vorgängen, die im täglichen Leben und in der Technik von Wichtigkeit sind, besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden; es soll neben dem Vortrag in Chemie von den Studierenden gebraucht werden. Der erste Teil S. 1—47 ist der theoretischen Chemie gewidmet, er enthält die Lehre von den Molekülen und Atomen. Es ist zu begrüssen, dass der Verfasser darauf verzichtet hat, die Theorie der Atome aus einer grossen Menge von Erscheinungen zu deduzieren, dass er sie vielmehr als allgemein angenommene kurz darlegt. Es folgt sodann ein Abschnitt über die Auffindung der Atomgewichte und das Wesen der chemischen Anziehungskraft, über die Nomenklatur und die Strukturformeln chemischer Verbindungen, sowie über chemisch-physikalische Erscheinungen.

Der zweite Teil S. 48—217 ist den Elementen und ihren Verbindungen im einzelnen gewidmet. Ein Abschnitt über organische Chemie ist nicht vorhanden.

Im ersten Teile, der theoretischen Chemie, hätte der Verfasser wohl manches besser weggelassen; z. B. den Abschnitt über das Wesen der chemischen Anziehungskraft und die Entfernung, auf welche sie wirkt. Bei einer für jeden Chemiker feststehenden Zersetzungsgleichung (Silberlösung + Chlorid) über die Wahrscheinlichkeit zu sprechen, dass die letzten Moleküle einander so nahe kommen, um chemisch zu wirken, heisst doch bei einem Studierenden unnötige Bedenken an den Grundsätzen der Chemie erwecken. Die theoretisch behandelte Einwirkung der Säure XY auf das Salz X'Y'; sowie die Umsetzung der im Wasser löslichen Salze XY und X'Y'; ferner die umkehrbaren Prozesse (z. B. $2HBr + O = H_2O + Br_2$; $H_2O + Br_2 = 2HBr + O$), welch letztere der Verfasser überall sichtlich betont, haben uns angenehm berührt.

Wir vermissen im ersten Teil die Behandlung der Wärmetönungen, sie wären dem ganzen Buche, was wir unten an einem Beispiel darthun werden, namentlich aber dem zweiten Teil sehr zu statten ge-

kommen, um so mehr als die notwendigen Begriffe S. 19 bei der spezifischen Wärme schon vorbereitet worden sind. Die Besprechung des elektrochemischen Standpunktes hätte in der ausführlichen Behandlung unterbleiben können, da im zweiten Teil doch keine Anwendungen hievon gemacht werden, und da der Verfasser über das von ihm behandelte Gesetz S. 31 selbst sagt: Dies Gesetz darf nicht übertrieben werden, man darf nicht denken u. s. w. Es fehlt an dieser Stelle übrigens das allgemein gültige elektrolytische Gesetz Faradays.

Den Übergang zum zweiten Teil bilden die sehr knapp behandelten Grundzüge der Krystallographie.

Was den zweiten Teil anbelangt, so kann man nur lobenswertes berichten. Die Darstellung ist ausführlich und betont das technisch Wichtige. Das Ganze liest sich anmutig und kann daher den weitesten Kreisen empfohlen werden.

Wenn der Referent dennoch an manchen Stellen etwas auszusetzen hat, so muss man dem Verfasser zu gute halten, dass er ohne Mitarbeiter es unternommen hat, ein Buch zu schreiben, das Gebiete berücksichtigen soll, die teils ausserhalb der gewöhnlichen Chemie liegen. S. 64 sind die Formen der Essigsäure und Monochloressigsäure angegeben; vier Seiten später aber heisst es, Essigsäure, deren Formel uns nicht weiter interessiert, wir wollen sie mit HX bezeichnen.

S. 79 ist als Reagens auf Sulfide essigsaures Blei angegeben; warum nicht, was einem Buch über anorganische Chemie mehr ansteht, Bleinitrat? S. 64 „Chlor ist ein Bleichmittel, indem es die Farbstoffe, die oft die rohen pflanzlichen und tierischen Fasern gelb und grau färben, zerstört.“ Dies trifft doch für tierische Fasern nicht zu, dieselben werden durch Chlor nur noch gelber, hier braucht man als Bleichmittel Schwefel, Natriumhydrosulfit, Wasserstoffsuperoxyd oder Natriumsuperoxyd.

S. 69 hätten die schwedischen Zündhölzer notwendig angeführt werden sollen. S. 74: Wie es auch mit der Darstellung des Fluors sich verhalten mag, dass es ein Gas ist, hätte angeführt werden sollen mit Rücksicht auf Jod, Brom, Chlor und die zugehörigen Molekulargewichte.

S. 77 fehlt das Knallgas aus 2 Volumen H_2S und 3 Volumen Sauerstoff. S. 81 $Cl_2 + H_2O + H_2SO^3 = 2HCl + H_2SO_4$ als Beleg, dass die schweflige Säure bleichend wirkt, ist unbrauchbar. Diese Gleichung zeigt nur die oxydierende Wirkung des Chlors, welche beim Zeugdruck wollener Gewebe Anwendung findet, wobei das Chlor die zurückgebliebene schweflige Säure zerstören, nicht aber bleichend wirken soll. S. 82 „doch kehrt die Farbe wieder meistens zurück“ hier gehört angeführt, dass die Stoffe tüchtig auszuwaschen sind.

S. 84 fehlt die massenhafte Verwendung der rauchenden Schwefelsäure zum Lösen des Indigos, zur Herstellung des Indigocarmins. S. 88

„Reagens auf Sulfide ist konzentrierte Salzsäure" ist unrichtig. Schwefelkies, Arsenkies u. s. w. entwickeln damit doch keinen Schwefelwasserstoff. S. 92: Mit Rücksicht auf Bautechniker hätte hier das weit empfindlichere Nesslersche Reagens angeführt werden sollen. Es kommt in der Nähe von Häusern nämlich nur zu oft vor, dass das Trink- und Nutzwasser kleine, aber dennoch sehr schädliche Mengen Ammoniak enthält, für diese würde die vom Verfasser angegebene Reaktion keinen Aufschluss erteilen. S. 97 „die Nitrate sind alle in Wasser löslich" ist unrichtig (Wismut). Bei der Behandlung der Metalle fehlt unter Kupfer das Britanniametall, unter Aluminium seine Legierung mit Magnesium. Bei der Eisengruppe ihre Verwendung bei Beizen und bei der Herstellung der Lackfarben.

Bei Giften wäre Angabe der Maximaldosen nach dem deutschen Arzneibuch erwünscht gewesen.

Einen besonders breiten Raum nimmt mit vollem Recht die Besprechung der Verbrennung der Kohlen ein. Aber neben dem eisernen und thönernen Ofen hätte der uns zunächstliegende, der uns mit Wärme zu allen Zeiten versorgt, unser Körper, mehr Berücksichtigung verdient. Hier aber fehlt, wie ich schon oben sagte, die Wärmeangabe in den chemischen Zersetzungsgleichungen. Schreibt man $C + O_2 = CO_2 + 97$ Kilogrammkalorien, so sieht man, dass 12 g C bei der Verbrennung 97 Kalorien Wärme entwickeln, wenn C an der Luft verbrennt oder sich in unserem Körper oxydiert; ferner folgt für den durch die Sonne bewirkten Prozess: $CO_2 = C + O_2 - 97$ K, dass zum Decken des Wärmeverlustes die Sonne 97 Kalorien aufzuwenden hat, um 12 g C zu erzeugen, dass somit die 97 K, welche durch Heizmaterialien oder Speisen entwickelt werden, von der Sonne herrühren. Der Verfasser hat den Heizwert aus $c\,\%$ C und $h\,\%$ H ausgerechnet, er hätte die vorausgehende Behandlung des Lebensprozesses wissenschaftlich beleben können durch Berechnung des Verbrennungswertes von 1 g Nahrungsfett, durch Angabe der 2600 Kalorien, die der Mensch täglich braucht zur Erhaltung der Blutwärme. Wenn der Verfasser S. 120 sagt, dass die Berechnungen nur für Gemische von H und C gelten, nicht für chemische Verbindungen, so hätte er mit Hilfe von zwei thermochemischen Gleichungen angeben können, dass z. B. 1 g CH_4 als Gemisch betrachtet $^1/_{16}$ Kalorien mehr Wärme entwickelt als Methan (CH_4) und dass bei Fetten, Kohlenhydraten und Eiweiss zwischen chemischen Verbindungen und Gemisch kein Unterschied zu machen ist (nach physiologischen Versuchen von Despretz und Dulong), wenn der Verbrennungswert von 1 g Kohlenstoff auf 9.6 statt 8.1 Kalorien festgesetzt wird.

Cannstatt. Ruoss.

Gerlach, Prof. Dr., Grundlehren der Chemie, zum Gebrauch beim Unterricht in den oberen Gymnasialklassen. 38 Seiten. Leipzig, Teubner 1900.

Der gesperrt gedruckte Satz: „Zwei Stoffe wirken im allgemeinen nur dann chemisch aufeinander, wenn mindestens einer derselben fest oder gasförmig ist, und wenn zugleich beide Stoffe eine für jeden einzelnen Fall bestimmte Wärme besitzen", sowie das sichtliche Vermeiden der Ausdrücke Atom und Molekül sind charakteristisch für die Einleitung. Erst am Schlusse des Buches erfährt man, dass die Körper aus Atomen und Molekülen bestehen. Die chemischen Formeln spielen dementsprechend im genannten Abriss keine Rolle, sie sind in Klammern angegeben; von einer Zersetzungsgleichung z. B $Zn + H_2SO_4 =$ etc. ist keine Rede. Mancherlei Irrtümer und eine chemisch wenig ansprechende Ausdrucksweise finden sich an vielen Stellen. Atomgewicht ist stets als Verbindungsgewicht bezeichnet (O hat doch bekanntlich 8 als Verbindungsgewicht und 16 als Atomgewicht!). S. 8 heisst es „andere bläuen Lackmus und heissen Basen oder Oxyde. Säuren und Oxyde geben Salze" (ist vielleicht SO_2 kein Oxyd?). Die meisten Chemikalien sind als käuflich bezeichnet: andere sauerstoffhaltige, käufliche Körper; käuflicher Schwefel; Salmiak, ein käufliches Salz u. s. w. Der Nachweis, dass Chloride Salze sind, lautet S. 17: Da die Chloride durch das Hydrat einer starken Säure freie Salzsäure ausscheiden, ebenso durch das Hydrat einer starken Basis ein Metalloxyd, so sind sie zu den Salzen zu rechnen, obwohl sie nur aus zwei Elementen bestehen.

Der Referent kann das Buch nicht empfehlen.

Cannstatt. Ruoss.

Neu erschienene Bücher.

☛ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Hammelrath und Stephan, Übungsstücke zum Übersetzen ins Lateinische. II. Heft. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Schulze, Phraseologisches Wörterverzeichnis nebst stilistischen Bemerkungen zu den 50 Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für die Prima eines Gymnasiums. Ibid.

—, 50 Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für die Prima eines Gymnasiums. II. Reihe. Ibid.

Warburg, Lehrbuch der Experimentalphysik für Studierende. Tübingen und Leipzig. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Kreuser, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Glogau, Karl Flemming.

Kraus und Böttger, Grundriss der Chemie. Leipzig, Pichlers Witwe & Sohn.

Les Bardeur-Carbansane par Jacques Naurouze. Für den Schulgebrauch von Dr. Engwer. I. und II. Teil. Leipzig, G. Freytag.

Ascott R. Hope, Young England. Für den Schulgebrauch von Dr. Klapperich. I. und II. Teil. Ibid.

Schurtz, Urgeschichte der Kultur. Leipzig und Wien, Bibliogr. Institut.

Klein, Handbuch der allgem. Himmelsbeschreibung. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn.

Piltz, Kleine anorganische Chemie. Halle a. S., Paul Nietschmann.

Die Schule der Zukunft. Leipzig, Eisenschmidt & Schulze.

Klapperich, Picturesque and industrial England. I. und II. Teil. Leipzig, G. Freytag.

Washington Jrving, Vier Erzählungen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Péronne. I. und II. Teil. Ibid.

Harre-Giercke. Latein. Übungsbuch. I. Teil. Ibid.

Kurtz, Abriss der Kirchengeschichte. Leipzig, August Neumanns Verlag, Fr. Lucas.

Kleiner Liederschatz für die deutsche Jugend. Zusammengestellt von Dr. Reisert. Freiburg i. B., Herdersche Verlagsbuchhandlung.

Ankündigungen.

Statistische Nachrichten über den Stand des Gelehrtenschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1901.

I. Statistische Tabelle über den Stand des Gelehrtenschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1901.

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	gegen 1. Jan. 1900	Gesamtschülerzahl 1. Jan. 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: Im Umkreis wohnende	Heimat der Schüler: Auswärtige	Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
I. Evangelische Seminarien																
Blaubeuren	1	3	—	47	1	47	47	—	—	—	3	—	44	47	—	1
Maulbronn	1	3	—	36	— 1	36	36	—	—	—	—	—	36	36	—	1
Schönthal	1	3	—	46	+ 3	46	45	1	—	—	1	—	45	46	—	1
Urach	1	3	—	45	5	45	45	—	—	—	—	—	45	45	31	1
	4	12	—	174	4	174	173	1	—	—	4	—	170	174	31	
II. Gymnasien																
Cannstatt, ob. Abt.	4	7	—	67	+ 11	223	59	6	2	—	45	14	8	65	25	2
mittl. u. unt. „	6	6	—	156	— 8		125	17	14	—	114	36	6	52	—	
Ehingen, ob. Abt.	6	8	2	169	+ 11	294	3	166	—	—	20	7	142	169	—	
mittl. u. unt. „	5	5	1	125	— 7		7	118	—	—	42	21	62	63	—	
Ellwangen, ob. Abt.	4	6	—	95	+ 17	218	12	80	3	—	23	7	65	95	13	3
mittl. u. unt. „	6	7	—	123	— 13		22	101	—	—	70	16	37	37	—	
Esslingen, ob. Abt.	4	5	1	48	+ 3	214	44	3	1	—	25	3	20	40	15	2
mittl. u. unt. „	6	7	—	166	+ 22		154	10	2	—	126	22	18	23	23	
Hall, obere Abteil.	4	6	—	62	+ 12	157	58	8	4	—	23	2	37	60	21	2
mittl. u. unt. „	6	6	1	95	+ 2		84	8	3	—	58	10	27	34	7	
Heilbronn (hum.), obere Abteilung .	4	7	—	84	— 1	367	77	5	2	—	50	8	26	84	26	4
mittl. u. unt. Abt.	10	10	—	283	+ 1		244	26	13	—	220	31	32	66	—	
Ludwigsbg., ob. Abt.	4	6	—	68	+ 12	263	63	5	—	—	41	12	15	65	33	2
mittl. u. unt. „	7	7	2	195	— 7		174	17	4	—	162	25	8	41	9	
Ravensburg, ob. Abt.	4	6	—	84	— 10	240	17	67	—	—	29	6	49	84	18	
mittl. u. unt. „	6	7	—	156	— 5		32	123	1	—	100	30	26	42	2	

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	gegen 1. Jan. 1900	Gesamtschülerzahl 1. Jan. 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: Im Umkreis wohnende	Heimat der Schüler: Auswärtige	Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
Reutlingen, ob. Abt.	4	6	—	45	—	169	42	3	—	—	32	5	8	45	17	2
mittl. u. unt. „	6	6	—	124	– 2		110	12	—	2	105	14	5	47	—	
Rottweil, ob. Abt.	7	8	3	219	+ 1	374	13	201	5	—	30	2	187	217	40	
mittl. u. unt. „	5	5	1	155	+ 24		20	134	1	—	88	13	54	54	—	
Stuttgart, Eb.-Lud.-Gymn., obere Abt.	6	13	—	140	– 10	564	107	18	12	3	128	1	11	140	50	5
mittl. u. unt. „	15	18	—	424	+ 22		324	73	25	2	390	13	21	125	—	
Stuttgart, Karlsgymnasium, ob. Abt.	8	12	3	142	+ 8	523	125	10	3	4	116	6	20	140	67	5
mittl. u. unt. „	12	15	—	381	10		316	46	19	—	338	17	26	129	—	
Tübingen, ob. Abt.	4	7	—	77	– 14	227	64	13	—	—	58	7	12	77	20	2
mittl. u. unt. „	6	6	—	150	+ 5		128	19	3	—	129	14	7	52	—	
Ulm, obere Abteil.	4	7	—	74	+ 3	205	47	20	7	—	49	13	12	74	34	2
mittl. u. unt. „	6	7	—	131	– 22		97	20	14	—	105	24	2	39	—	
Obere Abteilung . .	67	104	9	1374	+ 43	4038	723	605	39	7	669	93	612	1355	379	
Mittl. u. unt. Abteil.	102	112	5	2664	+ 2		1837	724	99	4	2047	286	331	804	41	
III. Lyceen																
Öhringen, ob. Abt.	1	2	—	12	+ 4	116	12	—	—	—	3	7	2	6	6	
mittl. u. unt. „	3	4	—	104	10		91	3	9	1	68	32	4	5	20	
IV. Realgymnasien																
Gmünd, obere Abt.	4	6	1	89	+ 6	394	49	38	2	—	46	6	37	—	89	
mittl. u. unt. „	8	7	2	305	+ 15		87	212	6	—	261	36	8	—	26	
Stuttgart, ob. Abt.	7	12	2	172	+ 12	760	161	7	4	—	137	8	27	—	172	5
mittl. u. unt. „	18	20	—	588	+ 13		463	81	38	6	548	19	21	—	—	
Ulm, obere Abteil.	4	2	—	76	+ 6	264	67	8	1	—	37	6	33	—	76	
mittl. u. unt. „	6	6	—	188	– 1		144	36	8	—	168	12	8	—	—	
Obere Abteilung . .	15	20	3	337	+ 24	1418	277	53	7	—	220	20	97	—	337	
Mittl. u. unt. Abteil.	32	33	2	1081	+ 27		694	329	52	6	977	67	37	—	26	
V. Reallyceen																
Böblingen, ob. Abt.	2	2	—	13	+ 1	123	13	—	—	—	6	1	6	—	13	
mittl. u. unt. „	5	4	1	110	– 1		104	6	—	—	73	22	15	6	—	
Calw, obere Abteil.	1	2	—	15	– 2	143	15	—	—	—	6	1	8	—	15	
mittl. u. unt. „	6	6	—	128	+ 4		118	9	—	1	88	16	24	5	9	

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	gegen 1. Jan. 1900	Gesamtschülerzahl 1. Jan. 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
Geislingen, ob. Abt.	2	2	—	15	− 1	192	15	—	—	—	10	3	2	3	15	
mittl. u. unt. „	6	6	—	177	− 2		152	25	—	—	118	46	13	7	—	
Heilbronn (real. Abt. d. Gymn.) ob. Abt.	2	2	—	36	+ 3	79	26	7	3	—	20	5	11	—	36	
mittl. u. unt. „	2	3	—	43	− 2		27	9	7	—	28	8	7	—	43	
Nürtingen, ob. Abt.	2	2	1	36	− 5	197	33	1	2	—	13	6	17	—	36	
mittl. u. unt. „	6	6	—	161	− 1		157	4	—	—	120	22	19	3	1	
Obere Abteilung . .	9	10	1	115	− 4	734	102	8	5	—	55	16	44	3	115	
Mittl. u. unt. Abteil.	25	25	1	619	2		558	53	7	1	427	114	78	21	53	
VI. Lateinschulen																
Aalen	3	3	—	57	+ 3		33	24	—	—	28	23	6	7	—	
Altensteig	3	2	1	55	6		54	1	—	—	50	1	4	2	—	
Backnang	2	2	—	35	5		33	1	—	1	21	13	1	4	—	
Balingen	2	2	—	24	− 5		22	2	—	—	18	6	—	2	—	
Beilstein	1	1	—	23	+ 5		23	—	—	—	16	7	—	—	—	
Besigheim	2	2	—	42	+ 10		40	1	—	1	27	15	—	2	—	
Biberach	3	3	1	50	+ 4		10	38	2	—	33	8	9	9	—	
Bietigheim	2	2	—	8	1		8	—	—	—	4	2	2	2	—	6
Blaubeuren	2	2	1	24	—		24	—	—	—	17	4	3	4	—	
Bönnigheim	1	1	—	30	+ 9		30	—	—	—	22	8	—	2	—	
Brackenheim	2	2	—	39	− 2		38	1	—	—	17	18	4	1	2	
Buchau	1	1	—	20	—		—	17	3	—	11	9	—	4	—	
Crailsheim	2	2	—	29	− 1		23	1	5	—	20	8	1	7	—	
Ebingen	2	2	—	30	− 4		29	—	—	1	22	7	1	—	—	
Freudenstadt	3	3	—	43	6		39	2	1	1	31	3	9	5	3	7
Friedrichshafen . . .	2	2	—	29	− 1		9	20	—	—	23	4	2	4	—	6
Gaildorf	2	2	—	31	—		30	1	—	—	20	10	1	6	—	
Giengen	2	2	—	12	− 27		12	—	—	—	11	1	—	3	—	6. 8
Göppingen	4	3	1	87	− 4		67	14	6	—	46	31	10	10	12	
Grossbottwar	1	1	—	17	− 1		17	—	—	—	14	3	—	1	—	
Güglingen	1	1	—	24	—		21	—	2	1	14	9	1	1	—	
Heidenheim	3	3	—	38	+ 8		34	4	—	—	32	5	1	3	—	
Herrenberg	2	2	—	16	+ 1		15	1	—	—	7	9	—	2	—	6

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1900	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
Hohenheim	2	2	—	32	– 4	32	—	—	—	10	22	—	12	—	
Horb	2	2	—	18	– 1	2	16	—	—	14	4	—	8	—	
Kirchberg	1	1	—	16	+ 5	15	—	—	1	13	2	1	2	—	
Kirchheim u. T. . . .	3	3	—	62	+ 1	60	2	—	—	36	13	13	16	7	
Langenburg	1	1	—	16	+ 7	15	1	—	—	8	8	—	1	—	
Lauffen	2	2	—	46	+ 2	44	—	2	—	30	14	2	3	—	
Laupheim	2	1	1	30	+ 5	4	20	6	—	27	3	—	4	—	6
Leonberg	2	2	—	21	– 22	19	2	—	—	17	4	—	—	—	6
Leutkirch	2	2	—	36	– 7	4	32	—	—	15	10	11	11	—	
Marbach	2	2	—	60	+ 1	60	—	—	—	30	30	—	5	6	
Markgröningen . . .	2	2	—	18	– 3	18	—	—	—	16	1	1	1	—	
Mengen	2	1	—	28	+ 3	1	27	—	—	22	6	—	1	—	9
Mergentheim	6	4	2	139	– 9	13	122	4	—	46	7	86	49	—	10
Munderkingen . . .	1	1	—	22	+ 4	1	21	—	—	12	10	—	—	—	
Murrhardt	2	2	—	51	+ 13	51	—	—	—	44	7	—	—	—	
Nagold	2	2	—	26	7	25	1	—	—	15	5	6	2	—	
Neckarsulm	1	1	—	28	+ 4	1	26	1	—	16	12	—	—	—	
(Neuenbürg)	—	—	—	—	9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Neuenstadt	2	2	—	25	– 3	19	6	—	—	5	20	—	5	—	
Oberndorf	1	1	—	13	– 2	5	8	—	—	8	5	—	3	—	
Pfullingen	1	1	—	8	—	8	—	—	—	8	—	—	—	—	
Rosenfeld	1	1	—	6	—	6	—	—	—	6	—	—	—	—	
Rottenburg	5	4	1	146	+ 23	2	144	—	—	16	8	122	65	—	
Saulgau	2	1	—	20	—	1	19	—	—	13	5	2	—	—	9
Scheer	1	1	—	6	—	1	5	—	—	6	—	—	—	—	
Schorndorf	2	2	—	38	+ 3	38	—	—	—	27	9	2	6	—	
Schramberg	2	1	—	22	—	2	20	—	—	20	2	—	7	—	9
Spaichingen	2	2	—	13	—	2	11	—	—	11	2	—	3	—	6
Sulz	1	1	—	18	—	15	3	—	—	16	1	1	2	—	
Tettnang	1	1	—	6	– 4	5	1	—	—	3	1	2	2	—	
Tuttlingen	2	2	—	14	– 2	10	4	—	—	12	—	2	2	—	
Urach	2	2	—	23	2	19	4	—	—	21	—	2	4	—	
Vaihingen	2	2	—	17	+ 1	17	—	—	—	9	8	—	3	—	

Sitz der Gelehrtenschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1900	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: Im Umkreis wohnende	Heimat der Schüler: Auswärtige	Griechisch lernen	Englisch lernen	Bemerkungen
Waiblingen	2	2	—	19	—	18	1	—	—	10	6	3	6	—	
Waldsee	1	1	—	15	—	—	15	—	—	8	7	—	3	—	
Wangen	1	1	—	16	— 3	1	15	—	—	9	5	2	—	—	
Weil der Stadt . . .	1	1	—	3	— 3	2	1	—	—	1	2	—	—	—	
Weinsberg	2	2	—	15	— 8	13	1	1	—	10	1	4	1	2	
Wiesensteig	1	1	—	14	+ 4	—	14	—	—	8	3	3	—	—	
Wildberg	1	1	—	25	—	25	—	—	—	13	12	—	4	—	
Winnenden	2	2	—	20	17	20	—	—	—	12	8	—	4	—	6
	121	112	8	1914	53	1205	670	33	6	1127	467	320	316	32	
VII. Reallateinschule															
Riedlingen	4	4	-	106	+ 9	8	96	2	-	36	47	23	25		

Bemerkungen zu obiger Tabelle:

1. 2 Repetenten (darunter 1 theol.).

2. 1 Vikar.

3. 1 (theol.) Vikar.

4. 1 Vikar, ausserdem 2 Repetenten am Pensionat (darunter 1 theol.)

5. 2 Vikare.

6. Die Unterklasse der Lateinschule wird als gemeinschaftliche auch von Realschülern besucht, welche aber nicht hier, sondern bei den Realschulen gezählt sind.

7. In der lateinlosen unteren Abteilung der Unterklasse der Lateinschule befinden sich und sind mitgezählt auch solche Schüler, welche nachher in die Realanstalt übertreten.

8. Die grössere Abnahme der Schülerzahl rührt daher, dass die die (gemeinschaftliche) Unterklasse der Lateinschule besuchenden Realschüler bisher als Lateinschüler gezählt waren.

9. Die zwei jüngsten Jahrgänge der Lateinschüler besuchen die (gemeinschaftliche) Unterklasse der dortigen Realschule, sind aber hier gezählt.

10. In der lateinlosen „Vorbereitungsklasse" der Lateinschule befinden sich und sind mitgezählt auch solche Schüler, welche nachher in die Realschule übertreten.

II. In dem Bestand der Gelehrtenschulen sind während des Kalenderjahres 1900 nachstehende Veränderungen eingetreten:

Am Gymnasium in Ulm wurde eine humanistische Hilfslehrstelle an der oberen Abteilung in eine humanistische Hauptlehrstelle umgewandelt und an der mittleren Abteilung eine realistische Hauptlehrstelle neu errichtet.

Am Gymnasium in Ravensburg wurde eine realistische Hilfslehrstelle an der mittleren Abteilung in eine realistische Hauptlehrstelle umgewandelt.

Am Gymnasium in Ludwigsburg wurde eine provisorisch errichtete Klasse an der mittleren Abteilung aufgehoben.

Am Realgymnasium in Gmünd wurde an der mittleren Abteilung eine provisorische Klasse neu errichtet.

Die (einklassige) Lateinschule in Neuenbürg wurde aufgehoben.

An den Lateinschulen in Leonberg und Winnenden werden die bisher nur von Lateinschülern besuchten Unterklassen jetzt auch von Realschülern besucht, sind also gemeinschaftlich.

An der Lateinschule in Nagold gehört die bisher für Latein- und Realschüler gemeinschaftliche Unterklasse jetzt wieder ausschliesslich zur Lateinschule.

In Saulgau besuchen die zwei jüngsten Jahrgänge der Lateinschüler jetzt die zur dortigen Realschule gehörige Unterklasse, welche somit gemeinschaftlich ist.

III. Die Zahl der öffentlichen Gelehrtenschulen betrug am 1. Januar 1901 im ganzen 91 an 85 Orten.

Darunter befanden sich ausser den 4 theologischen Seminarien 22 Anstalten mit Oberklassen, nämlich 14 Gymnasien; 1 Lyceum; 3 Realgymnasien (darunter 1 (Ulm) mit einer Realanstalt verbunden); 5 Reallyceen (darunter 1 (Heilbronn) als „realistische Abteilung" mit einem Gymnasium verbunden); 63 Lateinschulen; 1 Reallateinschule.

Die genannten 91 Schulanstalten zählten zusammen 383 im

Unterricht getrennte Klassen, und zwar a) an den oberen Abteilungen 96, nämlich an den Seminarien 4, an den Gymnasien und Lyceen 68, an den Realgymnasien und Reallyceen 24, b) an den mittleren und unteren Abteilungen der grösseren Lehranstalten 162, c) an den Lateinschulen und der Reallateinschule 125 Klassen.

Unter den 63 Lateinschulen befanden sich 20 einklassige, 34 zweiklassige, 6 dreiklassige (Aalen, Altensteig, Biberach, Freudenstadt, Heidenheim, Kirchheim), 1 vierklassige (Göppingen), 1 fünfklassige (Rottenburg), 1 sechsklassige (Mergentheim, mit 5 Lateinklassen und einer lateinlosen Vorbereitungsklasse); dazu kam die vierklassige Reallateinschule in Riedlingen.

Unterklassen oder Kollaboraturklassen im Sinne der studienrätlichen Bekanntmachung vom 1. Oktober 1859 (Reg.Bl. S. 148) waren a) an den grösseren Anstalten 54, b) an den Lateinschulen 42, zusammen 96.

IV. Die Gesamtzahl der Schüler an den öffentlichen Gelehrtenschulen belief sich am 1. Januar 1901 auf 8500

Von denselben kamen

auf die Seminarien	174
auf die Oberklassen der Gymnasien und Lyceen	1386
„ „ „ „ Realgymnasien und Reallyceen . .	452
auf die Mittel- und Unterklassen der Gymnasien und Lyceen	2768
„ „ „ „ „ „ Realgymnasien und Reallyceen	1700
auf die 63 Lateinschulen	1914
„ „ eine Reallateinschule	106

Werden einerseits die Zöglinge der niederen evangelischen Seminarien und die Schüler der Oberklassen der Gymnasien, Lyceen, Realgymnasien und Reallyceen als „Schüler von Oberklassen", andererseits die Schüler der mittleren und unteren Klassen der grösseren Anstalten, sowie der Lateinschulen und der Reallateinschule als „Schüler von Mittel- und Unterklassen" zusammengestellt, so ergeben sich folgende Zahlen:

	1. Schüler von Oberklassen	2. Schüler von Mittel- und Unterklassen	3. Zusamm.
A. Im ganzen waren es			
am 1. Januar 1901	2012	6488	8500
darunter solche, welche das Griechische erlernen . . .	1538	1171	2709
darunter solche, welche das Englische erlernen . . .	868	172	1040

	1. Schüler von Oberklassen	2. Schüler von Mittel- und Unterklassen	Zusamm.
Unter den hier gezählten Schülern waren ausserordentliche (hospitierende): an Oberklassen 18, an Mittel- und Unterklassen 94, unter den letzteren 53 vom Lateinischen dispensierte und 20 Mädchen.			
B. Nach den vier Kreisen des Landes verteilen sich die Gelehrtenschüler folgendermassen:			
es kommen auf den Neckarkreis	806	2919	3725
" " " " Schwarzwkr.	437	1218	1655
" " " " Jagstkreis	304	1003	1307
" " " " Donaukreis	465	1348	1813
C. Nach dem Religionsbekenntnis befanden sich darunter:			
Evangelische	1287	4393	5680
Katholiken	667	1875	2542
Israeliten	51	202	253
Sonst einer Konfession . . .	7	18	25
D. Der Heimat nach befanden sich darunter:			
a) Söhne von am Ort der Schule wohnhaften Eltern	951	4682	5633
b) Söhne von im Umkreis des Schulorts wohnenden Eltern .	136	1013	1149
c) Söhne auswärtiger Eltern . .	925	793	1718
darunter solche, deren Eltern ausserhalb d. Landes wohnen	64	88	152
E. Die vier niederen evangelischen Seminarien zählten	174	—	174
F. Von den 17 Gymnasien und Realgymnasien zählte			
das Realgymnasium in Stuttgart	172	588	760
" Eberh.-Ludw.-Gymn. "	140	424	564
" Karlsgymnasium "	142	381	523
" Realgymnasium in Gmünd	89	305	394
" Gymnasium in Rottweil .	219	155	374
" Gymnasium in Heilbronn .	84	283	367
" " " Ehingen .	169	125	294
" Realgymnasium in Ulm .	76	188	264

	1. Schüler von Oberklassen	2. Schüler von Mittel- und Unterklassen	3. Zusamm.
das Gymnasium in Ludwigsbg.	68	195	263
„ „ „ Ravensburg	84	156	240
„ „ „ Tübingen .	77	150	227
„ „ „ Cannstatt .	67	156	223
„ „ „ Ellwangen	95	123	218
„ „ „ Esslingen .	48	166	214
„ „ „ Ulm . . .	74	131	205
„ „ „ Reutlingen	45	124	169
„ „ „ Hall . . .	62	95	157
G. Von den 6 Lyceen und Reallyceen zählte			
das Reallyceum in Nürtingen	36	161	197
„ „ „ Geislingen	15	177	192
„ „ „ Calw . .	15	128	143
„ „ „ Böblingen	13	110	123
„ Lyceum in Öhringen . .	12	104	116
„ Reallyceum in Heilbronn .	36	43	79

H. Unter den mehrklassigen Lateinschulen (mit der Reallateinschule) zählten mehr als 50 Schüler:

Rottenburg	mit 5 Klassen	146
Mergentheim	„ 6 „	139
Riedlingen	„ 4 „	106
Göppingen	„ 4 „	87
Kirchheim	„ 3 „	62
Marbach	„ 2 „	60
Aalen	„ 3 „	57
Altensteig	„ 3 „	55
Murrhardt	„ 2 „	51

J. Unter den 20 einklassigen Lateinschulen zählten mehr als 15 Schüler:

Bönnigheim	30
Neckarsulm	28
Wildberg	25
Güglingen	24
Beilstein	23
Munderkingen	22
Buchau	20
Sulz	18

Grossbottwar	17
Kirchberg	16
Langenburg	16
Wangen	16

Am wenigsten besucht waren die Lateinschulen in

Bietigheim	mit	8	Schülern
Pfullingen	„	8	„
Rosenfeld	„	6	„
Scheer	„	6	„
Tettnang	„	6	„
Weil der Stadt	„	3	„

K. Am 1. Januar 1900 hatte die Zahl der Schüler betragen:

	1. Schüler von Oberklassen	2. Schüler von Mittel- und Unterklassen	3. Zusamm.
	1947	6517	8464
Der Stand am 1. Januar 1901 mit	2012	6488	8500
ergiebt hienach gegen das Vorjahr			
eine Zunahme von	65	—	
„ Abnahme „	—	29	
im ganzen „ Zunahme „	—	—	36

V. Was den Wechsel der Schüler vom 1. Januar 1900 bis 1. Januar 1901 betrifft, so sind

A. Aus den Gelehrtenschulen ganz ausgetreten, und zwar:

1. aus den Oberklassen:

in Oberklassen von Realanstalten 14
„ den Privatunterricht oder eine Privatanstalt 3
„ das elterliche Haus zurückgetreten . . . 1
nach Erwerbung des Abiturientenzeugnisses ausgetreten 351
(darunter von den Realgymnasien 39)
und zwar mit der Absicht, sich zu widmen
a) dem Studium an einer Universität . 257
(darunter von Realgymnasien 8)
b) d. Studium an einer techn. Hochschule 50
(darunter von Realgymnasien 26)
c) dem Studium an einer andern akademischen Anstalt 7
(darunter von Realgymnasien 1)
d) einem andern Studium 5

e) dem militärischen Beruf 18
(darunter von Realgymnasien 2)
f) einem sonstigen Beruf 14
(darunter von Realgymnasien 2)
nach Erwerbung des Reifezeugnisses für Prima ausgetreten 27
(dar. von Realgymn. u. Reallyceen 10)
nach Erwerbung des Zeugnisses der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst ausgetreten . . . 226
(dar. von Realgymn. u. Reallyceen 107)
und zwar mit der Absicht, sich zu widmen
a) einem gewerblichen Berufe . . . 26
(dar. v. Realgymn. u. Reallyceen 16)
b) dem kaufmännischen Beruf . . . 102
(dar. v. Realgymn. u. Reallyceen 52)
c) dem mittleren Beamtendienst . . . 74
(dar. v. Realgymn. u. Reallyceen 27)
d) einem anderen Studium oder Beruf 24
(dar. v. Realgymn. u. Reallyceen 12)
in eine militärische Bildungsanstalt 1
zu Gewerbe und Handel 20
zur Landwirtschaft 2
zu einer anderen, im obigen nicht bezeichneten Beschäftigung 6
aus dem Lande weggezogen 22
gestorben 5

zusammen 678 Schüler

2. aus den Mittel- und Unterklassen:
in Oberklassen von Realanstalten 4
„ Mittel- und Unterklassen von realistischen Schulen 232
„ Elementarschulen 2
„ Volksschulen 81
„ ein Schullehrerseminar oder eine Präparandenanstalt 5
„ eine andere öffentliche Schule des Landes 5
„ den Privatunterricht oder eine Privatanstalt 67
„ das elterliche Haus zurückgetreten . . . 35
„ eine militärische Bildungsanstalt 6

zu Gewerbe und Handel	202
zur Landwirtschaft	13
zu irgend einer im obigen nicht bezeichneten Beschäftigung	37
aus dem Lande weggezogen	91
gestorben	9

zusammen 789 Schüler.

Somit sind aus den Gelehrtenschulen überhaupt ausgetreten 1467 Schüler.

B. Aus Mittel- und Unterklassen in Oberklassen übergetreten sind im ganzen 698 Schüler, darunter 514 an derselben Anstalt.

Aus Oberklassen von Gelehrtenschulen in Oberklassen einer anderen Gelehrtenschule sind übergetreten 111 Schüler; aus Mittel- und Unterklassen von Gelehrtenschulen in Mittel- und Unterklassen einer anderen Gelehrtenschule sind übergetreten 311 Schüler.

C. In die Gelehrtenschulen sind neu eingetreten, und zwar:

1. in die Oberklassen:

aus Oberklassen von Realanstalten	3
aus dem Privatunterricht oder Privatanstalten	13
aus dem elterlichen Haus	4
von ausserhalb des Landes hergezogen	25

zusammen 45 Schüler

2. in die Mittel- und Unterklassen:

aus Mittel- und Unterklassen einer realistischen Schule	35
aus Elementarschulen	497
„ Volksschulen	600
„ besonderem, in der Volksschule eingerichteten Vorbereitungsunterricht	122
aus einer anderen öffentlichen Schule des Landes	4
„ dem Privatunterricht oder Privatanstalten	127
„ dem elterlichen Haus	5
von ausserhalb des Landes hergezogen	68

zusammen 1458 Schüler.

Somit sind in die Gelehrtenschulen überhaupt neu eingetreten 1503 Schüler.

Da nach A 1467 Schüler aus den Gelehrtenschulen ausgetreten sind, ergiebt sich die unter Ziffer IV verzeichnete Zunahme von 36 Schülern.

VI. Am Turnunterricht haben teilgenommen 5838 Schüler. Von diesen kamen auf die Oberklassen der grösseren Anstalten 1741, auf die Mittel- und Unterklassen der grösseren Anstalten 2586, auf die Lateinschulen und die Reallateinschule 1511, darunter von 8 Lateinschulen, an welchen nur im Sommer Turnunterricht erteilt wird, 199 Schüler.

VII. Im Kalenderjahr 1900 sind seitens der betreffenden Lehranstalten ausgestellt worden: Zeugnisse bestandener Abiturientenprüfung 302 (darunter von den Realgymnasien 39), Zeugnisse der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst 639 (darunter von den Realgymnasien und Reallyceen 197).

VIII. Hauptlehrstellen bestanden an den öffentlichen Gelehrtenschulen am 1. Januar 1901 438, Hilfslehrstellen 29, zusammen 467 Lehrstellen.

Von der Gesamtzahl der Lehrstellen befanden sich

a) auf der Ober- (Professors-) Stufe 161, nämlich an den Seminarien 12, an den Gymnasien und Lyceen 115 (9 prov.), an den Realgymnasien und Reallyceen 34 (4 prov.);
b) auf der Mittel- (Oberpräzeptors-) Stufe 208, nämlich an den Mittelklassen der grösseren Anstalten 126 (6 prov.), an den Lateinschulen und der Reallateinschule 82 (5 prov.);
c) auf der Unter- (Präzeptors-) Stufe 98, nämlich an den grösseren Anstalten 56 (2 prov.), an den Lateinschulen und der Reallateinschule 42 (3 prov.)[1].

Von den 467 Lehrstellen waren humanistisch 370, nämlich an Oberklassen 120 (12 prov.), an Mittelklassen 97 Oberpräzeptorsstellen (darunter 4 prov.), an Unterklassen 51 Präzeptorsstellen (darunter 2 prov.), an Lateinschulen 63 Oberpräzeptorsstellen (darunter 4 prov.), 39 Präzeptorsstellen (darunter 3 prov.).

Ausserdem waren 24 humanistische Stellen mit Kirchenstellen verbunden, nämlich 3 an Mittelklassen, 21 (dar. 1 prov.) an Lateinschulen.

[1]) Von den Präzeptors- (bisher Kollaborators-) Stellen (im Sinn der studienrätlichen Bekanntmachung vom 1. Oktober 1859) sind 2 (je 1 in Ehingen, Rottweil) mit dem Gehalt von Stellen an Mittelklassen ausgestattet, 3 (je 1 in Biberach, Horb, Leutkirch) sind Präzeptoratskaplaneien.

Realistische Haupt- und Hilfslehrstellen befanden sich an den Gelehrtenschulen im ganzen 68, nämlich an Oberklassen der Gymnasien und Lyceen 24 (wovon 0 prov.), der Realgymnasien und Reallyceen 17 (wovon 1 prov.), an Unter- und Mittelklassen 25 (wovon 2 prov.), an einer Lateinschule 1 (prov.), an einer Reallateinschule 1.

Hiezu kommen noch 2 Professorsstellen für evangelischen Religionsunterricht und Hebräisch; 1 Hauptlehrstelle für Turnunterricht auf der Professoratsstufe; endlich 2 Hauptlehrstellen für Singen und Schönschreiben an Mittel- und Unterklassen.

Nicht gerechnet unter den 467 Haupt- und Hilfslehrstellen sind 19 Vikars- und Repetentenstellen.

IX. Von definitiven Lehrstellen waren am 1. Januar 1900 unbesetzt: 1 Rektorsstelle an einem Realgymnasium, 10 Präzeptorsstellen (2 an Gymnasien, darunter 1 realistische und 1 mit einem geistlichen Amt verbundene, 8 an Lateinschulen, darunter 5 mit einem geistlichen Amt verbundene); 1 Kollaboratorsstelle an einer Lateinschule.

Vom 1. Januar 1900 bis 31. Dezember 1900 wurden neu errichtet[1]): 1 Professorsstelle an einem Gymnasium, 2 (real.) Oberpräzeptorsstellen an Gymnasien.

Aufgehoben wurde während dieser Zeit: 1 Oberpräzeptorsstelle an einer Lateinschule.

In Erledigung kamen: 1 Rektorsstelle an einem Gymnasium, 1 Rektorsstelle an einem Reallyceum, 9 Professorsstellen (darunter 5 realistische), 9 Oberpräzeptorsstellen an grösseren Anstalten (darunter 1 real.), 12 Oberpräzeptorsstellen an Lateinschulen (darunter 3 mit einem geistlichen Amt verbundene), 4 Präzeptorsstellen an grösseren Anstalten, 7 Präzeptorsstellen an Lateinschulen.

Besetzt wurden: 3 Rektorsstellen, je 1 an einem Gymnasium, Realgymnasium, Reallyceum; 9 Professorsstellen (darunter 5 realistische); 11 Oberpräzeptorsstellen an grösseren Anstalten (darunter 1 realistische und 1 mit einem geistlichen Amt verbundene), 7 Oberpräzeptorsstellen an Lateinschulen; 4 Präzeptorsstellen an grösseren Anstalten; 7 Präzeptorsstellen an Lateinschulen.

Hienach waren am 1. Januar 1901 unbesetzt: 11 Oberpräzeptorsstellen an Lateinschulen (darunter 8 mit einem geistlichen Amt verbundene); 1 Präzeptorsstelle an einer Lateinschule.

---

[1]) Von hier an sind die Stellen nach der Ministerialverfügung vom 12. März 1900 bezeichnet.

Durch diese Besetzungen kamen 16 unständige Lehrer auf definitive Stellen, nämlich: 6 humanistische Professoratskandidaten, 2 Präzeptoratskandidaten, 4 Kollaboraturkandidaten, 4 realistische Professoratskandidaten; ferner traten 1 Mitglied der Oberstudienbehörde, 3 im Realschuldienst definitiv angestellte Lehrer, je 1 Lehrer eines Schullehrerseminars, einer Elementarschule und einer Volksschule in den Dienst an Gelehrtenschulen über.

Ausgeschieden sind 20 Lehrer, nämlich durch Versetzung in die Oberstudienbehörde 1, durch Übertritt in den Realschuldienst 2, durch Rücktritt in den Kirchendienst 1, durch Übergang in ein Schullehrerseminar 1, durch Versetzung in den Ruhestand 9, durch Tod 6.

X. Auf Lebenszeit angestellt waren am 1. Januar 1901 an den Gelehrtenschulen im ganzen 426 Lehrer, darunter 63 realistische, nämlich:

a) an Oberklassen	148,	darunter 40	realistische,
b) „ Mittel- und Unterklassen	174,	„ 22	„
c) „ Lateinschulen	104,	„ 1	„

Auf humanistischen Stellen waren am 1. Januar 1901 340 Lehrer auf Lebenszeit angestellt. (Nicht gerechnet sind hiebei die Inhaber der mit kirchlichen Ämtern verbundenen Lehrstellen.)

Von den aufgeführten 340 Lehrern haben erstanden die Professoratsprüfung 136, die beiden Dienstprüfungen für das humanistische Lehramt 1, die Präzeptoratsprüfung (ohne eine höhere Prüfung) 117, die Lateinkollaboraturprüfung (ohne eine höhere Prüfung) 79, keine der erwähnten Prüfungen 7.

Das Lebensalter, in welchem die betreffende Prüfung erstanden wurde, betrug:

a) bei der Professoratsprüfung, bezw. humanistischen Dienstprüfung, durchschnittlich 28,6 Jahre,

b) bei der Präzeptoratsprüfung durchschnittlich 25,3 Jahre.

Das Lebensalter, in welchem diese Lehrer die erste Anstellung auf Lebenszeit, gleichviel auf welcher Stufe des Lehrdienstes, erlangt haben, betrug

bei den Lehrern unter lit. a) durchschnittlich 29,9 Jahre,
„ „ „ „ „ b) „ 28,4 „

Von den Lehrern unter lit. a stehen 97 auf der Oberstufe; das Alter, in welchem sie auf die Oberstufe gelangt sind, betrug durchschnittlich 35,6 Jahre.

XI. Unständige Lehrer waren im Laufe des Jahres 1900 verwendet:

1. als Hilfslehrer im ganzen 39, darunter 5 realistische, nämlich:
   a) an Oberklassen . . . . . . 19 (1 realistisch),
   b) „ Mittel- und Unterklassen . 11 (4 „),
   c) „ Lateinschulen 9;
2. als Repetenten und Gymnasialvikare 26 (3 realistische);
3. als Amtsverweser auf erledigten Stellen oder als Stellvertreter für erkrankte, beurlaubte oder zum Militär einberufene Lehrer waren 27 Kandidaten (darunter 4 realistische) in zum Teil vorübergehender Verwendung.

Die Zeit der Dienstleistung der letzteren betrug im Durchschnitt an Oberklassen 79, an Unterklassen und Lateinschulen 150 Tage.

XII. Die erste humanistische Dienstprüfung haben 8 Kandidaten erstanden, 7 evangelischer, 1 katholischer Konfession.

Die zweite humanistische Dienstprüfung haben 5 Kandidaten erstanden, 3 evangelischer, 2 katholischer Konfession.

Die Prüfung für Lateinkollaboraturen haben 2 Kandidaten evangelischer Konfession erstanden.

Die Zahl der vollständig geprüften Kandidaten für das humanistische Lehramt, welche noch nicht auf Lebenszeit angestellt waren, und sich nicht in Verhältnissen befanden, nach denen sie für eine Verwendung an den Gelehrten- und Realschulen nicht mehr in Betracht kommen, war am 1. Januar 1901 folgende:

Professoratskandidaten 49, von diesen verwendet als Hilfslehrer, Vikare oder Repetenten 31, als Amtsverweser oder Stellvertreter 2, in anderweitiger inländischer Unterrichtsthätigkeit stehend 5, in Privatdiensten 5, beurlaubt 4, 1 studierte, 1 war zurzeit unverwendet;

Kandidaten, welche die beiden Dienstprüfungen für das humanistische Lehramt erstanden haben: 3, davon je 1 als Vikar, Repetent und Amtsverweser verwendet;

Präzeptoratskandidaten 14, davon verwendet als Hilfslehrer 5, als Amtsverweser oder Stellvertreter 4, in Privatdiensten 5.

Für Lateinschulen geprüfte Kollaboraturkandidaten, welche weder lebenslänglich angestellt noch im aktiven Volksschuldienst verwendet sind, waren es — mit Ausschluss der für eine Verwendung nicht in Betracht kommenden — 7, davon als Hilfslehrer oder Amts-

verweser (teilweise an Realschulen) verwendet 5, in anderweitiger inländischer Unterrichtsthätigkeit stehend 1, zurzeit unverwendet 1.

XIII. Die Berechtigungen der höheren Gelehrtenschulen.

A. 1. Das Reifezeugnis der (humanistischen) Gymnasien, sowie die Erstehung der Aufnahmeprüfung in das evangelisch-theologische Seminar oder das Wilhelmsstift in Tübingen berechtigt

a) zur Inskription bei jeder Fakultät der Universität, bei den theologischen Fakultäten indes nur dann, wenn dasselbe auch ein Zeugnis über Kenntnisse im Hebräischen enthält (Ministerialverfügung vom 19. Juni 1873, Reg.Bl. S. 280);

b) zur Zulassung auf der K. preussischen medizinisch-chirurgischen Akademie für das Militär in Berlin (Bestimmungen über die Aufnahme in die militärärztlichen Bildungsanstalten zu Berlin vom 7. Juli 1873 § 10, IV).

2. Das Reifezeugnis der Realgymnasien berechtigt zur Inskription bei der philosophischen Fakultät der Universität für das Studium der Geschichte, der neueren Sprachen und ihrer Litteraturen; ferner bei der staatswissenschaftlichen und der naturwissenschaftlichen Fakultät.

Abiturienten der Realgymnasien, welche später zu einem Fakultätsstudium übergehen wollen, für welches das Reifezeugnis eines (humanistischen) Gymnasiums erforderlich ist, werden von der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen, an welche sie sich diesfalls zu wenden haben, einem Gymnasium zur Prüfung im Griechischen und im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zugewiesen (Ministerialverfügung vom 19. Juni 1873, Reg.Bl. S. 280).

3. Das Reifezeugnis der Gymnasien und der Realgymnasien, sowie die Erstehung der Aufnahmeprüfung in das evangelisch-theologische Seminar oder das Wilhelmsstift in Tübingen berechtigt

a) zum Eintritt in eine der Abteilungen der K. Technischen Hochschule in der Eigenschaft eines ordentlichen Studierenden (Ministerialverfügung vom 17. Juni 1885, Reg.Bl. S. 284);

b) zur Zulassung zu der niederen Eisenbahndienstprüfung als Kandidat des höheren Eisenbahndienstes (§ 6 der K. Verordnung in Betreff der Eisenbahndienstprüfungen vom 13. Januar 1884, Reg.Bl. S. 5);

c) zur Zulassung zu der niederen Post- und Telegraphendienst-

prüfung als Kandidat des höheren Post- und Telegraphendienstes (§ 6 der K. Verordnung in Betreff der Post- und Telegraphendienstprüfungen vom 31. Januar 1884, Reg.Bl. S. 17).

Es befreit

d) von der Ablegung der Portepeefähnrichsprüfung (§ 3 der Kaiserlichen Verordnung über die Ergänzung der Offiziere des Friedensstandes vom 11. März 1880); sowie

e) von der Ablegung der Seekadetten-Eintrittsprüfung, falls in der englischen Sprache das Prädikat „gut" erreicht ist (§ 4 der Vorschriften für die Ergänzung des Seeoffizierscorps vom 17. April 1899)[1]).

B. Das Zeugnis der Reife für die Prima (9. oder 10. Klasse)

1. eines Gymnasiums oder Realgymnasiums berechtigt

a) zur Zulassung zu der Portepeefähnrichsprüfung (§ 3 der Kaiserlichen Verordnung über die Ergänzung der Offiziere des Friedensstandes vom 11. März 1880);

b) zur Zulassung zur Seekadetten-Eintrittsprüfung, falls in der englischen Sprache das Prädikat „gut" erreicht ist (§ 4 der Vorschriften für die Ergänzung des Seeoffiziercorps vom 17. April 1899)[1]);

c) zur Zulassung als Aspirant für den Militär- und Marine-Intendantur-Sekretariatsdienst (Erlass des K. preussischen Kriegsministeriums vom 4. April 1860);

d) zur Zulassung auf die K. preussische Militärrossarztschule in Berlin (§ 9 der Bestimmungen über das Militärveterinärwesen vom 17. Januar 1874);

e) zur Aufnahme als ordentlicher Studierender der Tierärztlichen Hochschule (§ 13 der neuen organischen Bestimmungen

[1]) Nach Erlass des K. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 9. November 1900 soll gemäss Kaiserlicher Verordnung für die Zöglinge der K. württ. Lehranstalten, deren Schulschluss im Juli stattfindet, zum Eintritt als Seekadett in die Kaiserliche Marine die Beibringung der Bescheinigung des Lehrerkollegiums im April über die voraussichtliche Versetzung in die 9. Klasse gleichbedeutend sein mit der Beibringung des Zeugnisses der Reife für die Prima, und die Beibringung der Bescheinigung des Lehrerkollegiums im April über das voraussichtliche Bestehen der Reifeprüfung für die Zöglinge der 10. Klasse gleichbedeutend mit der Vorlegung eines vollgültigen Abiturientenzeugnisses (Erlass der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 22. November 1900).

für die Tierärztliche Hochschule in Stuttgart vom 22. März 1892, Reg.Bl. S. 118);

f) zur Zulassung zu der Approbationsprüfung der Tierärzte, Bekanntmachung des Reichskanzleramts vom 27. März 1878 § 5 (Reg.Bl. S. 75);

g) zur Zulassung zu der Staatsprüfung in der Tierheilkunde, vgl. Min.Verf. vom 11. Januar 1890 § 1 lit. a (Reg.-Bl. S. 44);

h) zur Erstehung der zahnärztlichen Prüfung (Reg.Bl. 1889, S. 290);

2. eines Realgymnasiums berechtigt
zur Zulassung zur Feldmesserprüfung (Reg.Bl. 1895 S. 303).

Die Seminarien in Maulbronn und Schönthal haben die Berechtigung, solchen Zöglingen, welche den zweiten Jahreskurs mit Erfolg absolviert haben, die Seminarien in Blaubeuren und Urach dagegen solchen, welche ein halbes Jahr dem Seminar angehört haben, Reifezeugnisse für die Prima eines Gymnasiums auszustellen (Erlass der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen vom 8. April 1875 Nr. 1390).

Schülern von Lyceen und Reallyceen, welche den zweiten Jahrgang der Oberlycealklasse absolviert haben, kann das Zeugnis der Reife für die Prima eines Gymnasiums, beziehungsweise Realgymnasiums, ausgestellt werden, wenn sie in einer besondern, an ihrer Anstalt zu erstehenden Reifeprüfung mindestens die Durchschnittsnote „genügend“ erreicht haben.

Zur Feldmesserprüfung werden von dem K. Ministerium des Innern, vorbehältlich der Prüfung im einzelnen Fall, auch solche Kandidaten zugelassen, welche auf Grund des erfolgreichen Besuchs der obersten (8.) Klasse eines Reallyceums und der erfolgreichen Erstehung der am Ende des Sommerhalbjahrs vorgeschriebenen Klassenprüfung durch Beschluss des Lehrerkonvents für reif zum Eintritt in die Klasse IX eines Realgymnasiums erklärt worden sind.

C. Sämtliche Gymnasien (evangelische Seminarien) und Realgymnasien, Lyceen und Reallyceen sind zur Ausstellung von Zeugnissen für die wissenschaftliche Befähigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst nach einjährigem erfolgreichem Besuch der Klasse VII (oder einer höheren) der genannten Anstalten (bezw. der Klasse IV des Lyceums in Öhringen) berechtigt, und zwar die Gymnasien und Realgymnasien nach § 90, 2 a, die Lyceen und Reallyceen nach § 90, 2 b der Wehrordnung von 1875.

Dasselbe Zeugnis berechtigt auch

1. zum Eintritt in die landwirtschaftliche Akademie zu Hohenheim in der Eigenschaft eines ordentlichen Studierenden (Organische Bestimmungen vom 8. November 1883 § 15, Reg.Bl. S. 316);

2. zur Zulassung zu der niederen Eisenbahndienstprüfung als Kandidat des mittleren Eisenbahndienstes (§ 5 Ziffer 3 der oben unter A, 3c angeführten K. Verordnung);

3. zur Zulassung zu der niederen Post- und Telegraphendienstprüfung als Kandidat des mittleren Post- und Telegraphendienstes (§ 5 Ziffer 3 der oben unter A, 3d angeführten K. Verordnung);

4. zur Zulassung zu der niederen Finanzdienstprüfung (K. Verordnung vom 16. Juli 1892 § 24, Reg.Bl. S. 313);

5. zur Zulassung zu der niederen Justizdienstprüfung (K. Verordnung vom 31. Juli 1899, Reg.Bl. S. 557);

6. zur Zulassung zu der niederen Verwaltungsdienstprüfung (K. Verordnung vom 1. Dezember 1900, Reg.Bl. S. 905);

7. zur Zulassung zu der Prüfung der Apothekergehilfen und der Apotheker (Bekanntmachung des Reichskanzleramts vom 5. März 1875 § 4, Reg.Bl. S. 169 ff.; desgleichen vom 13. November 1875 § 3, Reg.Bl. S. 578).

Statistische Nachrichten über den Stand des Realschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1901.

1. Statistische Tabelle über den Stand des Realschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1901.

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1900	Gesamtzahl am 1. Januar 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
I. Anstalten mit 4 ober. Jahreskursen															
Cannstatt, ob. Abt.	4	6	—	88	+ 11	559	76	6	6	—	50	24	14	88	1
mittl. u. unt. „	12	12	—	471	+ 35		418	31	21	1	312	149	10	129	
Esslingen, ob. Abt.	4	5	1	105	+ 13	427	85	16	4	—	45	15	45	105	
mittl. u. unt. „	12	10	2	322	+ 2		298	21	3	—	235	65	22	107	

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1900	Gesamtzahl am 1. Januar 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
Hall, obere Abteil.	4	4	1	75	+ 13	221	57	12	6	—	17	2	56	75	1
mittl. u. unt. „	6	6	—	146	+ 7		134	5	7	—	86	18	42	48	
Heilbronn, ob. Abt.	5	6	—	62	- 7	483	51	7	4	—	39	7	16	62	1
mittl. u. unt. „	13	12	1	421	+ 20		336	48	37	—	272	120	29	95	
Reutlingen, ob. Abt.	5	5	2	92	— 5	415	86	4	2	—	34	26	32	92	1
mittl. u. unt. „	12	10	2	323	+ 20		294	26	3	—	245	66	12	97	
Stuttgart, Fr.-Eug. Realsch. ob. Abt.	6	10	2	163	+ 17	891	137	18	5	3	113	13	37	163	2
mittl. u. unt. „	22	19	4	728	+ 31		606	95	26	—	687	28	13	180	
Stuttgart, Wilhelms-Realsch., ob. Abt.	5	6	2	137	+ 27	783	121	16	—	—	110	8	19	137	2
mittl. u. unt. „	18	14	5	646	+ 28		538	83	24	1	598	34	14	186	
Ulm, obere Abteil.	4	6	—	53	3	283	37	15	1	—	24	6	23	53	1
mittl. u. unt. „	8	7	2	230	+ 5		156	60	14	—	191	30	9	65	
Obere Abteilung . .	37	48	8	775	+ 66	4062	650	94	28	3	432	101	242	775	
Mittl. u. unt. Abteil.	103	90	16	3287	+ 151		2780	369	134	2	2626	510	151	907	
II. Anstalten mit 2 ober. Jahreskursen															
Aalen, obere Abteil.	2	2	—	23	— 2	226	20	3	—	—	15	6	2	23	
mittl. u. unt. „	6	6	—	203	+ 3		150	53	—	—	140	54	9	46	
Biberach, ob. Abt.	2	2	—	19	— 1	162	8	11	—	—	11	—	8	19	
mittl. u. unt. „	6	5	1	143	+ 23		69	74	—	—	111	20	12	40	
Göppingen, ob. Abt.	2	2	—	34	3	331	34	—	—	—	27	3	4	34	
mittl. u. unt. „	10	7	5	297	+ 16		261	25	11	—	230	52	15	65	
Heidenheim, ob. Abt.	2	2	—	24	+ 9	194	24	—	—	—	14	10	—	24	
mittl. u. unt. „	6	5	1	170	+ 12		155	15	—	—	119	44	7	55	
Ludwigsbg., ob. Abt.	2	2	—	38	3	319	35	2	1	—	30	7	1	38	1
mittl. u. unt. „	10	6	4	281	10		241	18	19	—	200	63	18	61	
Ravensburg, ob. Abt.	2	2	—	37	+ 6	220	17	20	—	—	17	9	11	37	
mittl. u. unt. „	6	5	1	183	+ 16		49	134	—	—	112	43	28	58	
Rottweil, ob. Abt.	2	2	—	35	+ 14	152	14	21	—	—	11	2	22	35	
mittl. u. unt. „	5	5	—	117	+ 2		25	91	1	—	74	11	32	35	
Tübingen, ob. Abt.	2	2	1	47	+ 3	265	33	11	3	—	28	8	11	47	
mittl. u. unt. „	6	6	1	218	21		172	41	5	—	164	38	16	64	
Obere Abteilung . .	16	16	1	257	+ 23	1869	185	68	4	—	153	45	59	257	
Mittl. u. unt. Abteil.	55	45	13	1612	+ 41		1122	451	36	3	1150	325	137	424	

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1900	Gesamtzahl am 1. Januar 1901	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
III. Anstalten mit 1 oberen Jahreskurs															
Ebingen, obere Abt.	1	1	—	16	− 3	175	16	—	—	—	11	1	4	16	
mittl. u. unt. „	5	5	—	159	− 4		149	10	—	—	135	17	7	52	
Freudenstadt, obere Abteilung .	1	1	—	28	+ 4	137	22	5	1	—	19	—	9	28	
mittl. u. unt. Abt.	5	4	1	109	+ 8		102	6	1	—	75	6	28	44	
Kirchheim, ob. Abt.	1	1	—	16	—	234	16	—	—	—	11	1	4	16	
mittl. u. unt. „	6	6	—	218	+ 27		207	11	—	—	163	31	24	59	
Schwenningen, obere Abteilung .	1	1	—	10	+ 10	142	10	—	—	—	9	—	1	10	
mittl. u. unt. Abt.	5	3	2	132	− 23		119	13	—	—	129	1	2	55	
Sindelfingen, ob. Abt.	1	1	—	11	− 4	136	10	1	—	—	8	—	3	11	
mittl. u. unt. „	5	3	2	125	− 10		125	—	—	—	112	5	8	47	
Tuttlingen, ob. Abt.	1	1	—	17	− 2	181	13	4	—	—	11	2	4	17	
mittl. u. unt. „	5	4	1	164	+ 14		134	30	—	—	147	6	11	59	
Obere Abteilung . .	6	6	—	98	+ 5	1005	87	10	1	—	69	4	25	98	
Mittl. u. unt. Abteil.	31	25	6	907	+ 12		836	70	1	—	761	66	80	316	
IV. Realschulen															
Alpirsbach	2	2	—	34	− 2		32	2	—	—	21	6	7	3	
Altshausen	1	1	—	33	+ 16		3	30	—	—	23	6	4	—	
Backnang	4	2	2	135	+ 9		133	2	—	—	112	21	2	39	
Baiersbronn	1	1	—	22	− 7		22	—	—	—	17	5	—	3	
Balingen	2	2	—	80	+ 8		72	7	—	1	53	23	4	25	
Bietigheim	2	1	—	60	+ 13		57	3	—	—	49	9	2	4	3
Blaubeuren	2	1	—	48	+ 1		45	3	—	—	39	5	4	11	3
Bopfingen	1	1	—	31	+ 6		25	2	4	—	20	9	2	2	
Buchau	1	1	—	41	+ 12		2	33	6	—	30	10	1	3	
Crailsheim	5	4	—	114	+ 2		89	10	15	—	97	11	6	31	
Dornstetten	1	1	—	24	− 2		24	—	—	—	19	5	—	—	
Dürrmenz-Mühlack.	3	2	1	99	+ 9		97	2	—	—	77	18	4	16	
Ehingen	2	2	—	49	+ 4		5	44	—	—	31	16	2	4	
Ellwangen	2	2	—	33	+ 6		10	22	1	—	26	4	3	13	

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1900	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnende	Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
Eningen	2	2	—	39	+ 2	39	—	—	—	34	5	—	3	
Feuerbach	3	3	—	68	+ 19	66	2	—	—	59	9	—	11	
Friedrichshafen	2	1	—	43	+ 11	23	19	—	1	39	3	1	12	3
Gaildorf	1	1	—	25	4	24	1	—	—	16	9	—	—	
Giengen	2	1	—	50	+ 17	49	1	—	—	48	2	—	3	3
Heimsheim	1	1	—	17	- 2	16	1	—	—	11	2	4	4	
Herrenberg	2	1	—	34	- 2	34	—	—	—	22	12	—	3	3
Horb	1	1	—	36	+ 3	5	16	15	—	17	18	1	10	
Isny	2	2	-	22	2	13	9	—	—	16	4	2	9	
Knittlingen	1	1	—	20	+ 1	20	—	—		18	2	—	5	
Künzelsau	3	2	1	74	+ 3	65	4	3	2	50	21	3	16	
Langenau	1	1	-	22	+ 4	21	1	—	-	21	1	—	—	
Laupheim	2	1	—	39	2	4	24	11	-	27	8	4	12	3
Leonberg	2	1	—	32	+ 32	31	1	—	—	28	3	1	—	3
Leutkirch	2	2		43	+ 2	30	11	2	—	35	4	4	13	
Lorch	1	1	—	23	- 5	23	-	—	—	22	—	1	—	
Mengen	2	1	1	40	+ 7	6	34		-	19	20	1	5	5
Mergentheim	3	2	1	90	+ 7	34	30	26	—	56	20	14	18	6
Metzingen	4	3	1	106	—	104	2	—	—	83	22	1	15	
Möckmühl	2	2	—	46	6	45	1	—	—	21	18	7	8	
Münsingen	2	2	—	49	+ 3	49	—	—	—	37	11	1	4	
Nagold	2	2	—	51	3	47	4	—	—	30	21	—	17	
Neckarsulm	1	1	—	20	3	6	11	3	—	15	5	—	—	
Neresheim	1	1	—	21	5	3	18	—	—	15	6	—	2	
Neuenbürg	1	1	—	34	—	34	—	—	—	18	16	—	—	
Neuffen	1	1	—	48	- 2	48	—	—	—	25	23	—	14	
Niederstetten	1	1	—	44	+ 10	33	2	9	—	29	15	—	8	
Oberndorf	1	1	—	44	+ 2	18	25	1	—	36	8	—	14	
Rottenburg	2	2	—	66	+ 17	17	49	—	—	55	9	2	20	7
Saulgau	2	2	—	49	+ 11	8	41	—	—	41	8	—	14	5
Schorndorf	3	3	-	125	+ 3	125	—	—	—	90	31	4	18	
Schramberg	2	2	—	62	+ 10	15	47	—	—	59	3	—	8	
Spaichingen	2	1	—	21	+ 1	5	16	—	—	12	9	-	1	3

Sitz der Realschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1900	Konfession der Schüler: Evangelische	Konfession der Schüler: Katholiken	Konfession der Schüler: Israeliten	Konfession der Schüler: Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Heimat der Schüler: Im Umkreis wohnende	Heimat der Schüler: Auswärtige	Englisch lernen	Bemerkungen
Sulz	1	1	—	15	—	13	2	—	—	13	2	—	—	
Tettnang	1	1	—	33	4	2	31	—	—	23	10	—	7	
Trossingen	1	1	—	24	− 4	24	—	—	—	24	—	—	5	
Untergröningen	1	1	—	19	− 1	17	2	—	—	13	6	—	2	
Urach	3	2	1	98	+ 9	96	2	—	—	95	2	1	12	
Vaihingen	2	1	1	59	− 8	56	3	—	—	32	27	—	8	
Waiblingen	2	2	—	85	+ 2	81	4	—	—	56	29	—	14	
Waldsee	1	1	—	17	+ 7	1	16	—	—	13	4	—	—	
Wangen	1	1	—	41	+ 1	11	30	—	—	27	8	6	5	
Weikersheim	1	1	—	28	+ 3	20	—	8	—	21	6	1	—	
Weil der Stadt	1	1	—	31	+ 8	17	14	—	—	12	19	—	11	
Welzheim	1	1	—	28	+ 3	28	—	—	—	22	4	2	1	
Wildbad	2	2	—	66	+ 16	65	1	—	—	51	12	3	18	
Winnenden	2	1	—	69	+ 33	65	1	2	1	62	4	3	3	3
	109	90	9	2919	+ 269	2172	636	106	5	2192	619	108	505	
Bürgerschule Stuttgart (Kl. III–VIII)	20	21	—	899	+ 48	830	62	3	4	862	33	4	—	8

Bemerkungen zu obiger Tabelle.

1. 1 Vikarsstelle.

2. 2 Vikarsstellen.

3. Unterklasse gemeinsam mit der Lateinschule.

4. Die Realschule ist der Aufsicht des Gymnasialrektorats unterstellt.

5. In der Unterklasse erhalten künftige Lateinschüler Unterricht im Lateinischen.

6. Vorbereitungsklasse gemeinsam mit der Lateinschule.

7. Latein- und Realschule stehen unter gemeinschaftlichem Vorsteheramt.

8. 2 Vikarsstellen, von denen 1 gemeinsam mit der Elementarschule.

II. In dem Stande der Realschulen sind im Laufe des Jahres 1900 folgende Veränderungen eingetreten:

Hall: Die Anstalt ist zu einer zehnklassigen erweitert worden. Neu errichtet wurden eine Hauptlehrstelle an der oberen Abteilung und eine Vikarsstelle.

Heilbronn: An Stelle der Klasse Ic ist eine provisorische Klasse IIc errichtet worden.

Reutlingen: Eine Hilfslehrstelle an der unteren Abteilung ist in eine Hauptlehrstelle umgewandelt worden.

Stuttgart, Friedrich-Eugens-Realschule: Im Herbst 1900 wurde eine provisorische Klasse IVd eingerichtet.

Stuttgart, Wilhelms-Realschule: Die Anstalt ist zur zehnklassigen erweitert worden. Eine neue Hauptlehrstelle für Mathematik und Naturwissenschaften wurde an der oberen Abteilung errichtet.

Ulm: Es wurden eine provisorische Klasse IIb, sowie statt der bisherigen IVb eine provisorische Klasse Vb errichtet.

Göppingen: Mit Beginn des Schuljahrs 1900 ist eine weitere Hilfslehrstelle an der mittleren Abteilung geschaffen worden.

Tübingen: An der mittleren und unteren Abteilung ist eine neue Hilfslehrstelle errichtet worden.

Schwenningen: Im Herbst 1900 ist die Realschule zu einer sechsklassigen Realanstalt erweitert worden. Klasse VI ist eine Oberklasse, das Normalalter der eintretenden Schüler beträgt neun Jahre. Das Lehrziel der Klasse V stimmt mit demjenigen der Klasse VI einer zehnklassigen Realanstalt überein.

Leonberg: Die zweiklassige Realschule ist im Herbst 1900 neu errichtet worden. Die Unterklasse ist gemeinsam mit der Lateinschule.

Nagold: Die Gemeinschaftlichkeit der Unterklasse für Latein- und Realschule ist aufgehoben worden. Die Realschule ist von jetzt ab zweiklassig.

Winnenden: Die Unterklasse ist seit Ostern 1900 gemeinsam mit der Lateinschule.

An der Bürgerschule in Stuttgart ist eine Hauptlehrstelle neu errichtet worden.

III. Am 1. Januar 1901 betrug die Zahl der öffentlichen Realschulen 84, worunter 22 Realanstalten, 61 niedere Realschulen und die Bürgerschule in Stuttgart mit Ausnahme ihrer Elementarklassen.

Diese 84 Schulen zählten am 1. Januar 1901 zusammen 377 im Unterricht getrennte Klassen, worunter 46 provisorische.

Von den 377 Klassen befanden sich an den oberen Abteilungen der Realanstalten 59, worunter 6 prov., an den mittleren und unteren Abteilungen derselben 189, worunter 31 prov., an den niederen Realschulen zusammen 109, worunter 9 prov., endlich 20 Klassen an der Bürgerschule.

IV. Die Gesamtzahl der Schüler, welche den in Ziffer I aufgeführten Schulen angehörten, belief sich am 1. Januar 1901 auf 10754 Schüler, worunter 1130 Oberrealschüler.

Am 1. Januar 1900 hatte dieselbe 10139 Schüler betragen, worunter 1036 Oberrealschüler; demnach ergiebt sich eine Zunahme von 615 Schülern.

Von der Gesamtzahl von 10754 Schülern kommen auf die 22 Realanstalten 6936, auf die 61 niederen Realschulen 2919, auf die 20 Klassen III bis VIII der Bürgerschule 899 Schüler.

Nach den Kreisen des Landes und dem Religionsbekenntnis setzt sich die obige Gesamtzahl folgendermassen zusammen:

	Evangelische	Katholiken	Israeliten	Eigener Konfession	Zusammen
Neckarkreis . .	4597	469	158	14	5238
Schwarzwaldkreis	1903	435	32	1	2371
Jagstkreis . . .	1085	180	79	2	1346
Donaukreis . .	1031	678	49	1	1799
Zusammen	8656	1762	318	18	10754

Nach der Heimat befanden sich darunter 8245 Schüler von am Ort der Schule wohnhaften Eltern, 1303 Söhne im Umkreis wohnender Eltern (Ambulanten) und 806 Auswärtige, darunter 178 Schüler deren Eltern ausserhalb Württembergs wohnen.

Nach der Gesamtzahl der Schüler ergiebt sich für die 22 Realanstalten folgende Reihenfolge:

		Klassen		Schüler		Oberrealschüler
Stuttgart,						
Fr.-Eug.-Realsch.	mit	28	enthaltend	891	darunter	163
Wilh.-Realschule	"	23	"	783	"	137
Cannstatt	"	16	"	559	"	88
Heilbronn	"	18	"	483	"	62
Esslingen	"	16	"	427	"	105
Reutlingen	"	17	"	415	"	92
Göppingen	"	12	"	331	"	34
Ludwigsburg	"	12	"	319	"	38

		Klassen		Schüler		Oberrealschüler
Ulm	mit	12	enthaltend	283	darunter	53
Tübingen	"	8	"	265	"	47
Kirchheim	"	7	"	234	"	16
Aalen	"	8	"	226	"	23
Hall	"	10	"	221	"	75
Ravensburg	"	8	"	220	"	37
Heidenheim	"	8	"	194	"	24
Tuttlingen	"	6	"	181	"	17
Ebingen	"	6	"	175	"	16
Biberach	"	8	"	162	"	19
Rottweil	"	7	"	152	"	35
Schwenningen	"	6	"	142	"	10
Freudenstadt	"	6	"	137	"	28
Sindelfingen	"	6	"	136	"	11

22 Anstalten mit 248 Kl., enth. 6936 Sch., dar. 1130 ORsch.

Die besuchtesten niederen Realschulen bis zu 50 Schülern herab waren am 1. Januar 1901:

Backnang	mit	4	Klassen,	enthaltend	135	Schüler
Schorndorf	"	3	"	"	122	"
Crailsheim	"	5	"	"	114	"
Metzingen	"	4	"	"	106	"
Dürrmenz-Mühlacker	"	3	"	"	99	"
Urach	"	3	"	"	98	"
Mergentheim	"	3	"	"	90	"
Waiblingen	"	2	"	"	85	"
Balingen	"	2	"	"	80	"
Künzelsau	"	3	"	"	74	"
Winnenden	"	2	"	"	69	"
Feuerbach	"	3	"	"	68	"
Rottenburg	"	2	"	"	66	"
Wildbad	"	2	"	"	66	"
Schramberg	"	2	"	"	62	"
Bietigheim	"	2	"	"	60	"
Vaihingen a. E. . . .	"	2	"	"	59	"
Nagold	"	2	"	"	51	"
Giengen	"	2	"	"	50	"

19 Schulen mit 51 Klassen, enthaltend 1554 Schüler.

Die übrigen 42 Realschulen zählten in 58 Klassen 1365 Schüler.

Unter 20 Schülern hatten die Realschulen:

Untergröningen	mit	19	Schülern	in	1	Klasse
Heimsheim	„	17	„	„	1	„
Waldsee	„	17	„	„	1	„
Sulz	„	15	„	„	1	„

V. Was den Wechsel der Schüler vom 1. Januar 1900 bis 1. Januar 1901 betrifft, so sind

A. aus den Realschulen (einschliesslich der Klassen III—VIII der Bürgerschule) abgegangen:

a) aus den Oberklassen:

in eine Oberklasse einer Gelehrtenschule		3
„ ein Schullehrerseminar		1
„ eine andere öffentliche Schule		7
„ „ Privatschule oder in den Privatunterricht		2
in das elterliche Haus		5
nach Erwerbung des Abiturientenzeugnisses		
zum Studium an der Technischen Hochschule	78	
zu einem sonstigen Beruf	6	84
nach Erwerbung d. Reifezeugnisses f. Prima		45
nach Erwerbung des Einjährigenzeugnisses		
zu einem gewerblichen Beruf	82	
zu einem kaufmännischen Beruf	192	
zum mittleren Beamtendienst	130	
zu einem andern Studium oder Beruf	27	431
zur Marine		1
zu Gewerbe und Handel		15
zu einer andern Beschäftigung		3
aus dem Lande weggezogen		7
gestorben sind		2
Zusammen		606 Schüler

b) aus den Mittel- und Unterklassen:

in eine Mittel- oder Unterklasse einer Gelehrtenschule	35
in eine Elementarschule	14
„ „ Volksschule	171
„ ein Schullehrerseminar oder eine Präparandenanstalt	6
„ eine andere öffentliche Schule	9
in den Privatunterricht	53
ins elterliche Haus	50

in eine militärische Bildungsanstalt	1
zu Gewerbe und Handel	869
zur Landwirtschaft	24
zu einer anderen Beschäftigung	42
aus dem Lande weggezogen	64
gestorben	8
Zusammen	1346 Schüler

B. Aus den mittleren Klassen in die oberen sind übergetreten 643, darunter 552 an derselben Anstalt.

Aus einer Oberklasse in eine Oberklasse einer anderen Anstalt sind 52, aus einer Mittel- oder Unterklasse in eine Mittel- oder Unterklasse einer anderen Realschule 234 übergetreten.

C. Eingetreten sind im Laufe desselben Kalenderjahrs:

a) in die Oberklassen:

aus einer Oberklasse einer Gelehrtenschule	14
„ „ Mittelklasse „ „	4
„ „ anderen öffentlichen Schule	5
„ „ Privatschule oder dem Privatunterricht	12
„ dem elterlichen Haus	7
von ausserhalb des Landes	16
Zusammen	58 Schüler

b) in die Mittel- und Unterklassen:

aus Mittel- und Unterklassen einer Gelehrtenschule	232
aus Elementarschulen	868
„ Volksschulen	905
„ Vorbereitungsklassen der Volksschulen	346
„ einer anderen öffentlichen Schule	19
„ dem Privatunterricht	47
„ „ elterlichen Haus	7
von ausserhalb des Landes	85
Zusammen	2509 Schüler

Die Gesamtzahl der im Jahre 1900 ausgetretenen Schüler ist daher 1952, der eingetretenen 2567.

Daraus ergiebt sich wieder ein Zuwachs von 615 Schülern.

VI. Am Turnunterricht haben teilgenommen am 1. Jan. 1901:

an den Oberklassen der 22 Realanstalten	996
„ „ Mittel- und Unterklassen	3491
„ „ Realschulen	2190
Zusammen	6677 Schüler

Nur im Sommer haben Turnunterricht erhalten nach dem Stand vom 1. Juli 1900:

an Mittel- und Unterklassen der Realanstalten . 47 Schüler
„ Realschulen . . . . 312 „

VII. Zeugnisse bestandener Reifeprüfung sind im Kalenderjahr 1900 ausgestellt worden 84; Zeugnisse wissenschaftlicher Befähigung für den einjährig-freiwilligen Dienst 585.

VIII. Am 1. Januar 1901 bestanden an den Realschulen im ganzen 380 Hauptlehrstellen, worunter 53 provisorische. Von diesen gehören

a) der Professoratsstufe an 79, sämtlich an den oberen Abteilungen der 22 Realanstalten;
b) der Oberreallehrerstufe 215, nämlich 135 an den mittleren und unteren Abteilungen der Realanstalten, 73 an den niederen Realschulen und 7 an den Klassen VII und VIII der Bürgerschule (vgl. Statut der Bürgerschule § 9, dritter Absatz);
c) der Reallehrerstufe 86, wovon 60 auf die Realanstalten und 26 auf die niederen Realschulen fallen.

IX. Von definitiven Lehrstellen waren am 1. Januar 1900

	Rektorate	Professorate	Oberreallehrerstellen	Reallehrerstellen
erledigt	0	0	8	0
Neu errichtet wurden	1	2	3	1
In Erledigung kamen	3	4	11	4
Besetzt wurden im Jahr 1900 . .	4	6	16	5
Erledigt waren am 1. Januar 1901 .	0	0	6	0

Im ganzen wurden im Kalenderjahre 1900 31 Hauptlehrstellen besetzt, wovon 16 durch Stellenwechsel oder Beförderung, während in 15 Fällen ebensoviele Lehrer ihre erstmalige Anstellung auf Lebenszeit erhielten. Von diesen haben 7 die Professoratsprüfung, 6 die Reallehrerprüfung und 2 die Kollaboraturprüfung erstanden. Abgegangen sind im Jahr 1900 im ganzen 9 Lehrer, 3 durch den Tod, 2 durch Pensionierung, 3 durch Übergang an eine humanistische Anstalt, 1 durch Versetzung an eine Elementarschule.

X. Am 1. Januar 1901 waren auf Lebenszeit angestellt:

an den Oberklassen der 21 Realanstalten . . . 70 Lehrer
an den Mittel- und Unterklassen dieser Anstalten . 161 „
an niederen Realschulen . . . . 84 „

Zusammen 315 Lehrer

Hiezu kommen noch 62 realistische Lehrer, welche an den Gelehrtenschulen ihre Anstellung gefunden haben, und zwar 40 Lehrer an den oberen und 22 an den mittleren Klassen und Lateinschulen, sowie 7 realistische Lehrer an den Klassen VII und VIII der Bürgerschule, so dass die Gesamtzahl der am 1. Januar 1901 definitiv angestellten Lehrer 384 beträgt.

Aus der Gesamtzahl der hier aufgeführten Lehrer haben 132 die Professoratsprüfung und 177 die Reallehrerprüfung erstanden.

Das Lebensalter, in welchem dieselben die betreffende Prüfung erstanden haben, beträgt

für die Lehrer der I. Stufe durchschnittlich 27,41 Jahre
" " " " II. " " 26,08 "

während das Lebensalter, in welchem sie zu erstmaliger Anstellung auf Lebenszeit gelangt sind, gleichviel auf welcher Stufe des Lehrdienstes

für die Lehrer der I. Stufe . . . . . 30,37 Jahre
" " " " II. " . . . . . 28,65 "

beträgt.

Für die auf der Oberstufe angestellten Lehrer, welche die Professoratsprüfung gemacht haben, ist das mittlere Anstellungsalter auf dieser Stufe 34,0 Jahre.

XI. Unständige Lehrer waren im Lauf des Jahres 1900 verwendet:

als Hilfslehrer im ganzen 78, worunter 5 an humanist. Anstalten
als Vikare und Repetenten 18, " 3 " " "
als Amtsverweser auf erledigten Stellen oder als Stellvertreter für erkrankte und beurlaubte Lehrer 36 Kandidaten, worunter 4 an humanistischen Anstalten, und zwar betrug die Zeit ihrer Dienstleistung durchschnittlich 121 Tage.

XII. Im Jahre 1900 haben 4 Kandidaten die realistische Professoratsprüfung sprachlich-geschichtlicher Richtung, 3 Kandidaten diejenige mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung, 1 Kandidat die II. höhere Dienstprüfung für das realistische Lehramt mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung (I. Abteilung) bestanden; ferner haben 8 Kandidaten die Reallehrerprüfung, 15 Kandidaten die Realkollaboraturprüfung bestanden.

Die Zahl der vollständig geprüften Kandidaten des realistischen Lehramts, welche am 1. Januar 1901 noch nicht auf Lebenszeit angestellt waren, und welche für den Dienst an Realschulen in Betracht kommen können, beträgt 47, und zwar Kandidaten mit:

A. Realistischer Professoratsprüfung

1. sprachlich-geschichtlicher Richtung 14
2. mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung . . 15.

B. II. Dienstprüfung für das höhere Lehramt mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung 1.

Diese Kandidaten haben die Prüfung in den Jahren 1885—1900 bestanden. Von denselben waren an Gelehrtenschulen 3, an Realschulen 16 verwendet. In anderweitiger Stellung waren 11, davon 4 an Universitäten und technischen Hochschulen, 2 an der Baugewerkeschule, 2 an der höheren Handelsschule, 1 am Rauscherschen Institut.

C. Mit Reallehrerprüfung 17, von denen 3 an Gelehrtenschulen, 9 an Realschulen verwendet, 3 in weiterem Studium, 1 Einjährig-Freiwilliger und 1 in anderweitiger Stellung waren.

Ausser diesen 47 vollständig geprüften Kandidaten haben noch 13 die I. höhere Dienstprüfung für das realistische Lehramt bestanden, und zwar 8 in sprachlich-geschichtlicher Richtung, 5 in mathematisch-naturwissenschaftlicher (1 in der I. Abteilung und 4 in der II. Abteilung) und 6 Kandidaten den theoretischen Teil der Reallehrerprüfung abgelegt, so dass sich die Gesamtzahl der noch nicht zur definitiven Anstellung gelangten Kandidaten auf 66 beläuft.

XIII. Die Berechtigungen der Anstalten.

A. Die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen über die wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst ist

den 8 zehnklassigen Realanstalten in Cannstatt, Esslingen, Hall, Heilbronn, Reutlingen, Stuttgart (Friedrich-Eugens-Realschule und Wilhelms-Realschule), Ulm nach § 90, 2a der Deutschen Wehrordnung vom 22. November 1888,

den 8 Realanstalten mit 2 Oberklassen in Aalen, Biberach, Göppingen, Heidenheim, Ludwigsburg, Ravensburg, Rottweil, und Tübingen nach § 90, 2b der Wehrordnung,

endlich den 5 Realanstalten mit einer Oberklasse in Ebingen, Freudenstadt, Kirchheim, Sindelfingen und Tuttlingen nach § 90, 2c der Wehrordnung

verliehen.

Diese Zeugnisse berechtigen zugleich

1. zum Eintritt in die Landwirtschaftliche Akademie zu Hohenheim in der Eigenschaft eines ordentlichen Studierenden (Organische Bestimmungen vom 8. November 1883 § 15, Reg.Bl. S. 316);

2. zur Zulassung zu der niederen Eisenbahndienstprüfung in der Eigenschaft eines Kandidaten des mittleren Eisenbahndienstes (K. Verordnung vom 13. Januar 1884 § 5, Reg.Bl. S. 7);

3. zur Zulassung zu der niederen Post- und Telegraphendienstprüfung in der Eigenschaft eines Kandidaten des mittleren Post- und Telegraphendienstes (K. Verordnung vom 31. Januar 1884 § 5, Reg.Bl. S. 19);

4. zur Zulassung zu der niederen Finanzdienstprüfung (K. Verordnung vom 16. Juli 1892 § 24, Reg.Bl. S. 313);

5. zur Zulassung zu der niederen Justizdienstprüfung (K. Verordnung vom 31. Juli 1899, Reg.Bl. S. 557);

6. zur Zulassung zu der niederen Verwaltungsdienstprüfung (K. Verordnung vom 1. Dezember 1900, Reg.Bl. S. 905);

7. zur Zulassung zu der Prüfung der Apothekergehilfen und der Apotheker, jedoch nur wenn der Kandidat bei einem Gymnasium, evangelisch-theologischen Seminar, Realgymnasium, Lyceum oder Reallyceum sich noch einer Prüfung im Latein unterzogen hat und auf Grund derselben nachweist, dass er auch in diesem Gegenstand die Kenntnisse besitzt, welche behufs Erlangung der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst erfordert werden (Bekanntmachung des Reichskanzleramts vom 5. März 1875 § 4, Reg.Bl. S. 169 ff., desgleichen vom 13. November 1875 § 3, Reg.Bl. S. 578).

B. 1. Die zehnklassigen Realanstalten sind als berechtigt anerkannt worden, Reifezeugnisse für Prima (Klasse IX und X), auf deren Grund die Zulassung zur Portepeefähnrichsprüfung erfolgen darf, für diejenigen ihrer Schüler auszustellen, welche durch eine Nachprüfung im Latein die Reife für die Prima einer Realschule I. Ordnung nachweisen (Ministerialverfügung vom 5. Juni 1879, Reg.Bl. S. 124).

2. Ein Zeugnis über den regelmässigen Besuch der Klasse VIII (Obersekunda) und die erlangte Reife zur Aufnahme in Klasse IX (Unterprima) einer vollständigen Oberrealschule (zehnklassigen Realanstalt) berechtigt zur Zulassung zur Feldmesserprüfung (K. Verordnung vom 21. Oktober 1895, Reg.Bl. S. 303).

Ferner sind von dem K. Ministerium des Innern vorbehältlich der Prüfung im einzelnen Fall bis auf weiteres solche Kandidaten zur Feldmesserprüfung zugelassen, welche auf Grund des erfolgreichen Besuchs der VIII., bezw. der obersten Klasse einer Realanstalt mit 2 Oberklassen und der erfolgreichen Erstehung der am Ende des Sommerhalbjahrs vorgeschriebenen Klassenprüfung durch Beschluss des Lehrerkonvents das Zeugnis der Reife für die Klasse IX einer zehnklassigen Realanstalt erlangt haben.

C. Das Reifezeugnis der zehnklassigen Realanstalten gewährt folgende Berechtigungen:

1. Immatrikulation bei der naturwissenschaftlichen Fakultät und mit Ergänzung durch ein Zeugnis über die erfolgreiche Erstehung der Reifeprüfung eines Gymnasiums oder eines Realgymnasiums im Fach der lateinischen Sprache auch zur Immatrikulation bei der philosophischen Fakultät der Universität Tübingen (Ministerialverfügung vom 14. Februar 1876 Ziffer 11, Reg.Bl. S. 64, und vom 14. Januar 1899, Reg.Bl. S. 26).

2. Zulassung zum Eintritt in eine der Abteilungen der K. Technischen Hochschule in Stuttgart in der Eigenschaft eines ordentlichen Studierenden (Beil. zur Min.Verf. vom 17. Juni 1885 § 10, Reg.Bl. S. 184).

3. Zulassung zu der Dienstprüfung für das realistische Lehramt für Kandidaten der sprachlich-geschichtlichen Richtung jedoch nur mit Ergänzung durch ein Zeugnis über die erfolgreiche Erstehung der Reifeprüfung eines Gymnasiums oder Realgymnasiums im Fache der lateinischen Sprache (Ministerialverfügung vom 12. September 1898, Reg.Bl. S. 180 ff.).

4. Zulassung zu den Staatsdienstprüfungen im Hochbaufach, einschliesslich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorprüfung (K. Verordnung vom 13. April 1892 § 3 Ziffer 1, Reg.Bl. S. 150).

5. Zulassung zu den Staatsdienstprüfungen im Bau-Ingenieurfach, einschliesslich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorprüfung, ebendaselbst.

6. Zulassung zu den Staatsdienstprüfungen im Maschinen-Ingenieurfach, einschliesslich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorprüfung, ebendaselbst.

7. Zulassung zu den Dienstprüfungen im Berg-, Hütten- und Salinenwesen (K. Verordnung vom 30. Dezember 1852 § 5, Reg.Bl. von 1853 S. 4).

Ausserdem sind

8. die obengenannten zehnklassigen Realanstalten als berechtigt anerkannt worden, vollgültige von der Portepeefähnrichsprüfung befreiende Abiturientenzeugnisse im Sinne des § 3 der Verordnung über die Ergänzung der Offiziere des stehenden Heeres vom 31. Oktober 1861, bezw. vom 11. März 1880 für diejenigen ihrer Schüler auszustellen, welche im Latein durch eine Nachprüfung die für die Ausstellung von Reifezeugnissen einer Realschule I. Ordnung erforderlichen Kenntnisse nachweisen (Ministerialverfügung vom 5. Juni 1879, Reg.Bl. S. 124).

Statistische Nachrichten über den Stand des Elementarschulwesens in Württemberg auf 1. Januar 1901.

An 17 Orten (Cannstatt, Esslingen, Feuerbach, Gmünd, Göppingen, Heidenheim, Heilbronn, Kirchheim, Ludwigsburg, Metzingen, Nürtingen, Öhringen, Reutlingen, Stuttgart, Tübingen, Ulm, Urach) bestehen sogenannte Elementarschulen, welche Knaben in zwei Jahrgängen zum Eintritt in die Gelehrten- und Realschulen vorbereiten. Ausserdem besteht in Stuttgart eine eigens zur Vorbereitung auf die Bürgerschule bestimmte Elementarschule.

Der Stand der einzelnen Elementarschulen am 1. Januar 1901 ergiebt sich aus der nachstehenden Tabelle:

Sitz der Elementarschule	Klassen	Lehrstellen: Hauptlehrstellen	Lehrstellen: Hilfslehrstellen	Schüler	Gegen 1. Jan. 1900	Konfession der Schüler: Evangelische	Katholiken	Israeliten	Sonst einer Konf.	Heimat der Schüler: Einheimische	Im Umkreis wohnend	Auswärtige
Cannstatt	5	4	1	181	7	155	17	8	1	163	17	1
Esslingen	5	4	1	183	+ 13	171	11	1	—	146	36	1
Feuerbach	1	1	—	25	7	25	—	—	—	25	—	—
Gmünd	1	1	—	50	− 4	13	36	1	—	50	—	—
Göppingen	4	2	2	155	+ 25	131	16	8	—	145	9	1
Heidenheim	1	1	—	64	− 2	58	6	—	—	59	5	—
Heilbronn	5	5	—	175	+ 27	141	19	15	—	158	13	4
Kirchheim	1	1	—	69	+ 1	66	3	—	—	67	2	—
Ludwigsburg	4	4	—	141	12	121	14	6	—	132	9	—
Metzingen	1	1	—	32	− 4	31	1	—	—	31	1	—
Nürtingen	1	1	—	32	+ 9	30	1	1	—	27	5	—
Öhringen	1	1	—	35	+ 12	29	—	6	—	32	3	—
Reutlingen	2	2	—	133	8	125	7	1	—	132	—	1
Stuttgart: städt. Elementarschule	22	17	5	891	+ 25	713	134	41	3	866	23	2
Elementarklassen der Bürgerschule	9	3	6	431	+ 44	395	36	—	—	424	6	1
Tübingen	2	2	—	72	+ 2	61	10	1	—	68	3	1
Ulm	5	5	—	190	+ 6	138	42	10	—	178	2	10
Urach	1	1	—	62	+ 9	62	—	—	—	59	3	—
	71	56	15	2921	+ 129	2465	353	99	4	2762	137	22

Im Kalenderjahr 1900 wurden an den Elementarschulen in Esslingen und Göppingen und den Elementarklassen der Bürgerschule in Stuttgart je eine weitere provisorische Klasse und Hilfslehrstelle, an der städtischen Elementarschule in Stuttgart eine weitere Klasse und Hauptlehrstelle errichtet.

Von der Gesamtzahl der 71 Klassen waren 15 provisorisch errichtet.

Die Schülerzahl der Elementarschulen hatte sich am 1. Januar 1900 belaufen auf 2792.

Von diesen sind während des Kalenderjahres 1900 ausgetreten 1551, und zwar:

in eine Gelehrtenschule		497
davon		
in ein Gymnasium oder Lyceum	313	
„ „ Realgymnasium oder Reallyceum	169	
„ eine Lateinschule oder Reallateinschule	15	
in eine Realschule		868
„ „ Volksschule		80
„ den Privatunterricht oder eine Privatanstalt		11
„ das elterliche Haus zurück		59
aus dem Lande weggezogen		28
gestorben		8

Eingetreten sind 1680, und zwar:

aus einer Gelehrtenschule	2
„ „ Realschule	14
„ „ Volksschule	281
„ besonderem, in der Volksschule eingerichtetem Vorbereitungsunterricht	24
„ dem Privatunterricht oder einer Privatanstalt	4
„ „ elterlichen Haus	1338
von ausserhalb des Landes hergezogen	17

Es sind somit 129 Schüler mehr eingetreten als ausgetreten, wodurch sich auf 1. Januar 1901 die Gesamtzahl 2921 ergiebt.

Unter den 2921 Schülern waren:

Evangelische	2465
Katholiken	353
Israeliten	99
Sonst einer Konfession	4

Auf die vier Kreise des Landes verteilen sie sich folgendermassen:

Neckarkreis	2027
Schwarzwaldkreis	331
Jagstkreis	149
Donaukreis	414

Der Heimat nach befanden sich darunter:

Söhne von am Ort der Schule wohnhaften Eltern	2762
Söhne von im Umkreis des Schulorts wohnenden Eltern	137
Söhne auswärtiger Eltern	22
Darunter solche, deren Eltern ausserhalb des Landes wohnen	15.

Übersicht

über die im Königreich Württemberg bestehenden, der K. Kultmin.-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen untergeordneten höheren Lehranstalten nebst Angabe der dabei angestellten Beamten, Lehrer etc. nach dem Stande vom 1. Mai 1901.

Unter Benützung der neuesten amtlichen Quellen.

A. Die evangelisch-theologischen Seminarien.

a) Das höhere evangelisch-theologische Seminar in

Tübingen.

Inspektorat: Dr. v. Sigwart, Professor, Staatsrat, erster Inspektor, Kr.O.3(E). Fr.O.2b. J.M.2. Dr. v. Buder, Prof., Ephorus, zweiter Inspektor, Kr.O.2c. Kr.O.M. K.O.M.1. J.M.2. (K.71). Dr. Grill, Professor, dritter Inspektor, J.M.2.

Ephorus: Dr. v. Buder, Professor. 10 Repetenten. Ökonomieverwalter: Hochstetter, zugleich am Wilhelmsstift. Arzt: Dr. Landerer. Musiklehrer: Dr. Kauffmann, Universitätsmusikdirektor. 1 Assistent des Seminararztes. Universitäts-Turnlehrer: Sturm (s. u.).

b) Die vier niederen evangelisch-theologischen Seminarien in

1. Blaubeuren.

Ephorus: Vayhinger, Fr.O.3a. J.M.2. Professoren: Fischer, Dr. Heege. 2 Repetenten. Ökonomieverwalter: Kielmeyer, Kameralverwalter. Arzt: Dr. Baur, Oberamtsarzt. Zeichen-

lehrer: Weiss, g.M.f.K.u.W. Musiklehrer: Weitbrecht. Turnlehrer: prov. Burza.

2. Maulbronn.

Ephorus: Paulus. Professoren: Dr. Nestle (K.71), Dr. Meltzer. 2 Repetenten. Ökonomieverwalter: Volz, Kameralverwalter. Arzt: Dr. Pfäfflin, Oberamtsarzt. Musik- und Turnlehrer: Haasis.

3. Schönthal.

Ephorus: Dr. Lang (K.71). Professoren: Dr. Meyer, Traub. 2 Repetenten. Ökonomieverwalter: Ergenzinger, Kameralverwalter. Arzt: Dr. Junginger. Musiklehrer: Kirschmer.

4. Urach.

Ephorus: Dr. Jetter, Fr.O.3a. Professoren: Dr. Eitle, Hirzel. 2 Repetenten. Ökonomieverwalter: Sippel, Oberamtspfleger. Arzt: Dr. Camerer, Oberamtsarzt. Musik- und Turnlehrer: Bopp.

B. Die Gymnasien, Lyceen und Lateinschulen.

a) Gymnasien in

1. Cannstatt.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Klett, zugleich Vorstand der Elementarschule.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Klett, Rektor (s. o.); Gaupp, Koch, Dr. Dürr, Dr. Nast (K.71), Dr. Ruoss, (. . . . . .), Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Lörcher, Fischhaber, Professoren; Gut, Schlenker, Oberpräzeptoren; Gaub, Geiger, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Braumiller (s. u.). Turnlehrer: Stäbler. 1 Vikar.

2. Ehingen.

(12 Klassen, 6 obere, 6 untere; Kl. I u. II kombiniert.)

Rektor: Dr. Hehle, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Hehle, Rektor (s. o.); Rief, zugl. Konviktsvorstand, Rieber, Bühler, Dr. Sporer, Metzieder, Dr. Ehrenfried, Dr. Trunk, Professoren; 2 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Steinhauser, Bolsinger, Professoren; Schumm, Oberpräzeptor; Schutzbach, Präzeptor. 1 Hilfslehrer (hum.). Hauptlehrer für realistische Fächer: Baur, Professor. Zeichenlehrer: Rapp, Professor. Gesanglehrer: Zoller, Musikdirektor. Schreiblehrer: Bolsinger (s. o.). Turnlehrer: Kleiner, Schullehrer.

3. Ellwangen.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dreher, zugleich Vorstand der Realschule.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dreher, Rektor (s. o.); Schneider, Stützle, Miller, Dr. Ritter, Dr. Hiemer, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Dr. Malzacher, Gfrörer, Professoren; Heine, Fischer, Oberpräzeptoren; Kieninger, Nastold, Präzeptoren. Hauptlehrer für realistische Fächer: Dr. Kurtz, Professor (K.71. Pr.E.K.2). Turnlehrer: Dr. Ritter, Professor (s. o.); Kieninger, Präzeptor (s. o.). Zeichenlehrer: Huberich. Gesanglehrer: Gfrörer, Professor (s. o.). 1 Vikar.

4. Esslingen.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Mayer, zugleich Vorstand der Elementarschule, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Mayer, Rektor (s. o.); Motz, Dr. Wagner, Schmidt, Dr. Ganzenmüller, Professoren. 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unt. Abteilung: Zimmer, J.M.2 (K.71. Pr.E.Kr.2.), Hochstetter, Professoren; Walter, Osiander, Oberpräzeptoren; Dipper, Krehl, Präzeptoren. Hauptlehrer für neuere Sprachen: Grunsky, Professor. Zeichenlehrer: Schwenzer, Professor. Fachlehrer für Mathematik: Schnizer, Reallehrer, zugleich Turnlehrer. 1 Vikar.

5. Hall.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. John, Fr.O.3a. (K.71).

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. John, Rektor (s. o.); Dr. Ludwig, Dr. Kolb, Dr. Fehleisen, Wetzel, Dr. Mäule, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Reiniger, Professor; Bruckmann, Koch (K.71), Dr. Nestle, Oberpräzeptoren; Weitbrecht, Rau, Präzeptoren. 1 realist. Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Reik, Professor. Turnlehrer: Reiss. Gesanglehrer: Weitbrecht, Präzeptor (s. o.). 1 Vikar.

6. Heilbronn (mit Reallyceum).

(18 Klassen, 6 obere, darunter 2 realist., 12 untere, darunter 2 realist.)

Rektor: Dr. Dürr, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Dürr, Rektor (s. o.); Rösch, Fr.O.3a. J.M.2; Lechler, zugleich Vorstand des Pensionats und Inspektor der Turnanstalt; Hartmann (K.71), Lang, Dangel, Cramer, Gutermann, Wunder, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Feucht, Bokel, Büchler, Kern, Münzenmaier, Professoren; Essich, Speer (K.71), Föll, Babel, Oberpräzeptoren; Zluhan, Hofmann, Roller, Mühlhäuser, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Eberbach; Stahl, Oberreallehrer. Gesanglehrer: Schöll, Wagner, Oberlehrer (s. u.). Turnlehrer: Hohenacker. 1 Vikar.

Mit dem Gymnasium verbundenes Pensionat: Vorstand: Lechler, Professor (s. o.). 2 Repetenten.

7. Ludwigsburg.

(11 Klassen, 4 obere, 7 untere.)

Rektor: Erbe, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Erbe, Rektor (s. o.); Krockenberger, Eutress, Raunecker, Kley, Widmann, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Fischer, Renner, Professoren; Belschner, Hüzel, Oberpräzeptoren; Hähnle, Oberreallehrer; Rentschler, Kussmaul, Präzeptoren. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Gnant, Professor (s. u.). Turnlehrer: Löbich, Oberlehrer. 1 Vikar.

8. Ravensburg.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Ehemann, zugleich Frühprediger, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Ehemann, Rektor (s. o.); Schweizer, Dr. Ilg, Dr. Schermann, Dr. Landwehr, Bökeler, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Böhringer, Humm, Professoren; Dr. Niklaus, Präzeptoratskaplan, Straub, Dr. Kom-

merell, Oberpräzeptoren; Maier, Maag, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Bosch, Oberreallehrer. Turnlehrer: Böhringer, Professor (s. o.); Maier, Präzeptor (s. o.); Stöcklein, Unterlehrer.

9. Reutlingen.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Friderich, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Friderich, Rektor (s. o.); Votteler, Bilfinger, Dr. Sauerbeck, Rupp, Strölin, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Hartmann, Fuchs, Professoren; Schlüren, Lenze, Oberpräzeptoren; Aickelin, Bröckel, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Schmidt, Professor. Turnlehrer: Held. Gesanglehrer: Schönhardt. 1 Vikar.

10. Rottweil.

(13 Klassen, 7 obere, 6 untere, Kl. I und II kombiniert.)

Rektor: Dr. Eble, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Eble, Rektor (s. o.); Dr. th. Baltzer, Fr.O.3a, Günthner, Geiselhart, zugleich Konviktsvorstand, Blersch, Schmid, Dr. Kottmann, Zoller, Professoren. 3 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Eggler, Professor; Fischer, Dr. Mock, Oberpräzeptoren; Geiger, Präzeptor. 1 Hilfslehrer. Realistischer Hauptlehrer für mittlere und obere Klassen: Fischer, Professor. Zeichenlehrer: Dursch. Gesanglehrer: Keller, Oberreallehrer. Turnlehrer: Fischer, Oberpräzeptor (s. o.); Schäfle, Oberreallehrer (s. u.).

11. Stuttgart.

Eberhard-Ludwigs-Gymnasium.

(21 Klassen, 6 obere, 15 untere.)

Rektor: Dr. Straub, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Straub, Rektor (s. o.); Dr. Bilfinger, Fr.O.3a, Sauer, Fr.O.3a; Dr. Haas, Dr. Herzog, Dr. Weihenmajer, Dr. Drück, Süskind, Straub, Fr.O.3a (K.71), Cranz, Dr. Elben, Dr. Sakmann, Professoren. Für Turnen: Kessler, Professor, zugleich Vorstand der Turnlehrerbildungs- und Musterturnanstalt; Gussmann,

Fachlehrer für katholischen Religionsunterricht: Kohler, Kaplan. Für italienische Sprache: Cattaneo, ital. Vizekonsul, zugleich Hilfslehrer an der Technischen Hochschule. 1 Vikar.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Märklin, Wintterlin, Bräuhäuser, Dr. Zarges, Schaumann, Professoren; Dölker, Dr. Pfeiffer, Kapff, Dürr, Oberpräzeptoren; Eberhard, Fick, Aichele, Narr, Wolf, Braun, Präzeptoren. Für französ. Sprache: Dr. Rayhrer, Professor. Für Arithmetik und Zeichnen: Ostermayer, Professor. Für evang. Religionsunterricht: John, Gros, Stadtpfarrer. Für kathol. Religionsunterricht: Brenner, Kaplan. Gesang- und Schreiblehrer: Katz, Oberlehrer. Turnlehrer: Gussmann, zugleich Turnlehrer an der Techn. Hochschule (s. o.). Kassier des Gymnasiums: v. Fischer, Sekretär. 1 Vikar.

12. Stuttgart.

Karls-Gymnasium.

(20 Klassen, 8 obere, worunter 3 provisorisch, 12 untere.)

Rektor: Dr. Egelhaaf, zugleich Hilfslehrer an der Technischen Hochschule, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Egelhaaf, Rektor (s. o.); Dr. Weidlich, Fr.O.3a, Lökle, Fr.O.3a, Dr. Sixt, Dr. Heintzeler, Dr. Planck, Dr. Hieber, Dr. Mayser, Dr. Grotz, Dr. Müller, Leins, Dr. Sigel, J.M.2, Professoren. 3 Hilfslehrer an provisorischen Klassen. Für Turnen: Kehle. Für katholischen Religionsunterricht: Aigeltinger, Kaplan. Hilfslehrer für italienische Sprache: Cattaneo, italienischer Vizekonsul. Für Zeichnen: Ebenhusen. 1 Vikar.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Graf, Albrecht, Schöttle, Dr. Richter, Feucht, J.M.2., Professoren; Mohl, Kirschmer, Weismann, Oberpräzeptoren; Schairer, Maag, Belz, Schaich, Präzeptoren. Für Mathematik und Naturwissenschaften: Kern, Professor. Für moderne Sprachen: Dr. Miller, Professor. Für Gesang und Schönschreiben: Schuler, Präzeptor. Für evang. Religionsunterricht: Kolb, Sandberger, Stadtpfarrer. Für katholischen Religionsunterricht: Laun, Kaplan. Zeichnen: Ebenhusen, Schaich, Präzeptor (s. o.); Schuler, Präzeptor (s. o.). Turnen: Kehle, Turnlehrer (s. o.). Kassier des Karlsgymnasiums: Barchet, städt. Rechnungsrat. 1 Vikar.

13. Tübingen.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Treuber, zugleich Vorstand der Elementarschule.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Treuber, Rektor (s. o.); Dr. Braitmaier, Paulus, Dr. Knapp I, Knapp II, Nägele, J.M.2, Österlen, K.O.M.1, Professoren.

b) Lehrer an der unt. Abteilung: Wörz, Stahlecker, Professoren; Dr. Wörner, Dr. Müller, Oberpräzept.; Waldmüller, Salzner, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Weidle. Turnlehrer: Österlen, Professor (s. o.), Sturm, Universitätsturnlehrer (s. o.), Thomas (s. u.). Gesanglehrer: Gruber, Elementarlehrer (s. u.). 1 Vikar.

14. Ulm.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Hirzel, zugleich Vorstand der Elementarschule.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Hirzel, Rektor (s. o.); Dr. Knapp, Mahler, Holzer, Dr. Ernst Müller, Dr. Baumeister, Dr. Ziegler, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Lutz, Kallhardt, Böhm (K.71), Professoren; Dr. Kapff, Walter, Oberpräzeptoren; Mollenkopf, Pfeiffer, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Dieterlen, Kimmich, Professoren. Gesanglehrer: Graf, Musikdirektor, g.M.f.K.u.W.a.B.d.Fr.O. Inspektor der Turnanstalt: Dr. Knapp, Professor (s. o.). Turnlehrer: Hörsch, Fischer. 1 Vikar.

b) Lyceen.

Öhringen.

(4 Klassen, 1 obere, 3 untere.)

Rektor: Dr. Barth, zugleich Vorstand der Elementarschule, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Barth, Rektor (s. o.);

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Goppelt, Fladt, Professoren; Bader, Oberpräzeptor; Renkenberger, Oberreallehrer; Schöck, Präzeptor. Zeichenlehrer: Wandel, Oberlehrer. Turnlehrer: Renkenberger, Oberreallehrer (s. o.), Schöck, Präzeptor (s. o.).

c) Lateinschulen.

Aalen. Vorstand: Memminger, Professor. Oberpräzeptor: Veitinger. Präzeptor: Schairer. Turnlehrer: Röhm.

Altensteig. Oberpräzeptor: Dr. Wagner. Präzeptor: Treuber. 1 Hilfslehrer. Turnlehrer: Haller.

Backnang. Oberpräzeptor: Scherb. Präzeptor: Widmann, zugl. Turnlehrer.

Balingen. Oberpräzeptor: Dr. Eberle. Präzeptor: Schmälzle. Turnlehrer: Sattler, Reallehrer (s. u.).

Beilstein. Oberpräzeptor Völter. Turnlehrer: Schneider.

Besigheim. Oberpräzeptor: Dr. Kohleiss. Präzeptor: Schroter, zugleich Turnlehrer.

Biberach. Vorstand: Bruder, Professor. Präzeptoratskapläne: Ott, Oberpräzeptor, Hohl. 1 Hilfslehrer. Turn- und Schreiblehrer: Gross, gemeinschaftlich mit der Realanstalt. Gesanglehrer: Löhle, Braun.

Bietigheim. Oberpräzeptor: Gunser, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Wiest.

Blaubeuren. Oberpräzeptor: Dr. Kieser. Präzeptor: Schübelin. 1 Hilfslehrer. Turnlehrer: Burza.

Bönnigheim. Oberpräzeptor: Faul, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Kümmel.

Brackenheim. Oberpräzeptor: Bihl. Präzeptor: Baitinger, zugleich Turnlehrer.

Buchau. Präzeptoratskaplan: . . . . . ., Oberpräzeptor. Turnlehrer: Oberreallehrer Eberhardt (s. u.).

Crailsheim. Oberpräzeptor: Dr. Hertlein. Präzeptor: Braun. Turnlehrer: Gösele, Reallehrer; Butz, Schullehrer.

Ebingen. Oberpräzeptor: Baur. Präzeptor: Notz. Turnlehrer: Brändle, Reallehrer. Zeichenlehrer: Landenberger.

Freudenstadt. Oberpräzeptoren: Kübel, zugl. Vorstand; (. . .). Präzeptor: Bitzer. Turnlehrer: Graf, Reallehrer (s. u.).

Friedrichshafen. Präzeptoratskaplan: Kresser, Oberpräzeptor. Präzeptor: (. . . .). Turnlehrer: Pfeifle, Reallehrer (s. u.).

Gaildorf. Oberpräzeptor: Leibbrand. Präzeptor: Wolfarth, zugleich Turnlehrer.

Giengen a. B. Oberpräzeptor: Elwert. Präzeptor: Joas, zugleich Turnlehrer. Zeichenlehr.: Dieterlen, Oberreallehrer (s. u.).

Göppingen. Vorstand: Grunsky, Professor. J.M.2. Oberpräzeptor: Keller. Präzeptor: Bauer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Vogel, Oberreallehrer. Turnlehrer: Rau.

Grossbottwar. Oberpräzeptor: Baitinger, zugleich Turnlehrer.

Güglingen. Oberpräzeptor: Widmann. Turnlehrer: Ramsauer.

Heidenheim. Oberpräzeptoren: Dr. Kreuser, zugleich Vorstand; Dr. Schurr. Präzeptor: Ölschläger. Turnlehrer: Wiedenmann.

Herrenberg. Oberpräzeptor: Weiss. Präzeptor: Sattler. Turnlehrer: Vaihinger, Oberreallehrer (s. u.).

Hohenheim. Oberpräzeptor: Krumm, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Dipper.

Horb. Präzeptoratskapläne: Oberpräzeptor: (. . . .), Schneiderhan. Turnlehrer: Mayer.

Kirchberg. Oberpräzeptor: Lachenmann, zugleich Stadtpfarrer. Turnlehrer: Schäfer.

Kirchheim u. T. Rektor: Käller, zugl. Vorstand der Elementarschule. Oberpräzeptor: Faber. Präzeptor: Füscher. Turnlehrer: Riethmüller, Reallehrer (s. u.). Zeichenlehrer: Truckenmüller, Professor.

Langenburg. Oberpräzeptor: Beckh. Turnlehrer: Dautel.

Lauffen. Oberpräzeptor: Hieber. Präzeptor: Seyfang, zugleich Turnlehrer.

Laupheim. Oberpräzeptor: Flaig. Präzeptor: Bachmann. Turnlehrer: Hepp.

Leonberg. Oberpräzeptor: Wille, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Daiber.

Leutkirch. Oberpräzeptor: Belser. Präzeptoratskaplan: Schiele. Turnlehrer: Schmolz, Reallehrer (s. u.).

Marbach. Oberpräzeptor: Lauer. Präzeptor: Eitle, zugl. Turnl.

Markgröningen. Oberpräzeptor: Böcklen. Präzeptor: Härtner. Turnlehrer: Kneile.

Mengen. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor . . . . Turnlehrer: Reiner, Oberreallehrer (s. u.).

Mergentheim. Rektor: Dr. Pohlhammer. Oberpräzeptoren: Dr. Haug, Sauter. Präzeptor: Dürr. Turnlehrer: Rink. 2 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Villforth.

Munderkingen. Präzeptoratskaplan: (...). Turnlehrer: Mager, Lehrgehilfe.

Murrhardt. Oberpräzeptor: Herzog. Präzeptor: Dr. Keller. Turnlehrer: Riethmüller.

Nagold. Oberpräzeptor: Thierer. Präzeptor: Veyhl, zugleich Turnlehrer. Zeichenlehrer: Gräsle.

Neckarsulm. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor Zimmermann. Turnlehrer: Haaga.

Neuenstadt. Oberpräzeptor: Hartmann. Präzeptor: Frohnmeyer, zugleich Turnlehrer.

Oberndorf. Oberpräzeptor: Schmid. Turnlehrer: Gutknecht.

Pfullingen. Oberpräzeptor: Mollenkopf. Turnlehrer: Unger.

Rosenfeld. Oberpräzeptor: Menge. Turnlehrer: Bertsch, Schullehrer.

Rottenburg. Rektor: Kremmler, Domprähendar und Vorstand der Realschule. II. Hauptlehrer: Belz, Domprähendar. Oberpräzeptoren: Dr. Kimmich, Stumpp. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Reitze. Turnlehrer: Reich.

Saulgau. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor (. . . . .). Turnlehrer: Frey.

Scheer. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor Stoker.

Schorndorf. Oberpräzeptor: Dr. Hesselmeyer. Präzeptor: Grossmann, zugleich Turnlehrer.

Schramberg. Oberpräzeptor: Knobloch. Turnlehrer: Dambach (s. u.).

Spaichingen. Oberpräzeptor: Stadler. Präzeptor: Elwert, zugleich Turnlehrer.

Sulz. Oberpräzeptor: Schiele. Turnlehrer: Friess, Oberreallehrer (s. u.).

Tettnang. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor Bucher. Turnlehrer: Rittelmann.

Tuttlingen. Oberpräzeptor: Schaber, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Klass. Zeichenlehrer: Knaisch.

Urach. Oberpräzeptor: (. . . . . .). Präzeptor: Ander. Turnlehrer: Bopp, Seminarmusiklehrer.

Vaihingen. Oberpräzeptor: Dr. Hofacker. Präzept.: Attinger. Turnlehrer: Rapp.

Waiblingen. Oberpräzeptor: Stingel. Präzeptor: Schnirring. Turnlehrer: Auer.

Waldsee. Präzeptoratskaplan: Oberpräzeptor Haug. Turnlehrer: Holzherr, Schullehrer.

Wangen. Präzeptoratskaplan: (. . .). Turnlehrer: Bolter, Oberreallehrer.

Weil der Stadt. Oberpräzeptor: Lobmüller. Turnlehrer: Schmidt.

Weinsberg. Oberpräzeptor: Dr. Breining, zugleich Turnlehrer. Präzeptor: Dinkel, zugleich Turnlehrer.

Wiesensteig. Präzeptoratskaplan: (. . .). Turnlehrer: Götz.

Wildberg. Oberpräzeptor: Balderer. Turnlehrer: Steiner.
Winnenden. Oberpräzeptor: Glökler, Präzeptor: Riethmüller, zugleich Turnlehrer.

C. Realgymnasien, Reallyceen, Reallateinschulen.

a) Realgymnasien in

1. Gmünd.

(10 Klassen, 4 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Klaus, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Klaus, Rektor (s. o.); Bürklen, Berner, Dr. Seefelder, Schumacher, Geiger, Professoren. Zeichenlehrer: Fischer, Winker (s. u.). 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Dr. Greiner, Winker, Professoren; . . . . ., Dr. Wolz, Präzeptoratskapläne, Oberpräzeptoren; Dr. Schweitzer, Oberreallehrer; Irion (K.71), Maurer, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Fischer, Pfletschinger. Turnlehrer: Stadelmeyer, s.V.M.

2. Stuttgart.

(25 Klassen, 7 obere, wovon 2 provisorisch, 18 untere.)

Rektor: Ehrhart, Oberstudienrat, Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Ehrhart, Oberstudienrat (s. o.); Dr. Baur, Fr.O.3a. J.M.2. (T.M.3), Dr. A. Schmidt, Fr.O.3a. Krug, Dr. Staigmüller, Müller, O.O., Dr. Osiander, Minner (K.71), Dr. Miller, Rist, Zech, Lachenmaier, Professoren. 2 Hilfslehrer. Für evangel. Religionsunterricht: Dölker, Mögling, Stadtpfarrer. Für katholischen Religionsunterricht: Kohler, Kaplan. 2 Hilfslehrer. 1 Vikar.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Finck, Fr.O.3a. J.M.2. Herzog, Kuhn, Dr. Kies, Haug, Calmbach, Professoren; Murthum, Hähnle, Fauser, Seiferheld, Eitle, Müller, Oberpräzeptoren; Lindmaier, Wendel, Harr, Bazlen, Fick, Bossler, Präzeptoren. Für Mathematik: Dölker, Richter, Professoren. Für kathol. Religionsunterricht: Kohler, Brenner, Kapläne. Für Zeichenunterricht: Herwig, Zeichenlehrer. Gesang- u. Schreiblehrer: Hartmann, Oberlehrer, J.M.3.

1 Vikar. Turninspektor: Dölker, Professor (s. o.). Turnlehrer: Rettenmaier. Kassier des Realgymnasiums: v. Fischer, Sekretär.

3. Ulm.

(10 Klassen, 4 obere, zum Teil mit den Realklassen kombiniert, 6 untere.)

Rektor: Neuffer, zugl. Rektor der Realanstalt, Fr.O.3a. J.M.2 (s. u.).

a) Lehrer an der oberen Abteilung: ausser den bei der Realanstalt genannten: Dr. Barthelmess, Schauffler, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Rieber, J.M.2, Schultes, Professoren; Pfeiffer, Brost, Oberpräzeptoren; Streng, Pflüger, Präzeptoren. Schreiblehrer: Witte, Oberlehrer (s. u.). Zeichenlehrer: Dieterlen, Kimmich, Professoren. Gesanglehrer: Graf, Musikdirektor. Turnlehrer: Hörsch, Fischer.

b) Reallyceen in

1. Böblingen.

(7 Klassen, 2 obere, 5 untere.)

Rektor: Hirsch.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Hirsch, Rektor (s. o.); Kruck, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Dr. Mettler, Rühle, Oberpräzeptoren; Stöckle, Oberreallehrer; Bühler, Präzeptor. 1 Hilfslehrer.

2. Calw.

(7 Klassen, 1 obere, 6 untere.)

Rektor: Dr. Weizsäcker, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Weizsäcker, Rektor (s. o.); Haug, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Beutter, Professor; Steudel, Oberpräzeptor; Schmehl, Hory, Oberreallehrer; Dölker (K.71), Bäuchle, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Dinkelacker. Turnlehrer: Dölker, Präzeptor (s. o.).

3. Geislingen.

(8 Klassen, 2 obere, kombiniert, 6 untere.)

Rektor: Dr. Magirus.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Magirus, Rektor (s. o.); Dr. Gross, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Fetscher, Dr. Lauer, Professoren; Knodel, Brönnle, Oberpräzeptoren; Dr. Winternitz, Haidle, Präzeptoren. Zeichenlehrer: Fetscher (s. o.), Ziegler, Professor. Turnlehrer: Fetscher (s. o.), Dr. Lauer (s. o.).

4. Heilbronn, s. Gymnasium Heilbronn.

5. Nürtingen.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere.)

Rektor: Bonhöffer, zugleich Vorstand der Elementarschule, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Bonhöffer, Rektor (s. o.); Kautter, J.M.2, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Ramsperger, Steudel, Professoren; Wieland, Oberpräzeptor; Sturm, Oberreallehrer; Ruthardt, Köhler, Präzeptoren. Turnlehrer: Kocher. Zeichenlehrer: Enslin.

c) Reallateinschule.

Riedlingen.

Vorstand: Dr. Krieg, Professor. Oberreallehrer: Buz. Präzeptoratskaplan: (. . . . .). Präzeptor: Wiedmann. Turn- und Zeichenlehrer: Mayer.

D. Realschulen.

a) Realanstalten (mit Oberklassen versehene Realschulen).

α) **Realanstalten mit vier oberen Jahreskursen:**

1. Cannstatt.

(16 Klassen, 4 obere, 12 untere.)

Rektor: Mayer, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Mayer, Rektor (s. o.); Dr. Pilgrim, Schölkopf, Schmid, Silcher, Dr. Abele, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Müller, Kr.O.M. J.M.2, Männlen, Gessler, Wüst, Professoren; Katzmaier, Eisenmann, Kley, Soldner, Oberreallehrer; Gerst, Birkhold, Illenberger, Hoss, Reallehrer. 1 Vikar, gemeinschaftlich mit dem Gymnasium. Zeichenlehrer: Braumiller (s. o.). Turnlehrer: Stäbler. Gesanglehrer: Gerst, Reallehrer (s. o.).

2. Esslingen.

(16 Klassen, 4 obere, 12 untere, worunter 2 provisorisch.)

Rektor: Haage.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Haage, Rektor (s. o.); Schirmer, Eberhardt, Schmid, Dietmann, Professoren. 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Weiler, Mayer, Gehring, Professoren; Maier, Dr. Müller, Mayer, Frank, Oberreallehrer; Keefer, Wild, Gaiser, Reallehrer. 2 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Schwenzer, Professor. Turnlehrer: Dipper (s. o.), Schnizer (s. o.), Wild (s. o.). Gesang- und Schreiblehrer: Klotz, Oberlehrer (s. u.).

3. Hall.

(10 Klassen, 4 obere, worunter 1 provisorisch, 6 untere.)

Rektor: Diez.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Diez, Rektor (s. o.); Schneider, Säzler, Dr. Hack, Professoren. 1 Hilfslehrer. 1 Vikar.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Fach, Weiffenbach, Professoren; Fritz, Schmieg, Oberreallehrer; Petri, Mayer, Reallehrer. Zeichenlehrer: Reik, Professor (s. o.). Turnlehrer: Reiss (s. o.). Gesanglehrer: Mayer.

4. Heilbronn.

(18 Klassen, 5 obere, 13 untere, worunter 1 provisorisch.)

Rektor: Widmann, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Widmann, Rektor (s. o.); Baisch, Fr.O.3a, Strobel, Weber, Braun, Schaufler, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Necker, Fr.O.3a. J.M.2, Binder, Böhringer, Thomass, Professoren; Seybold, Stahl, Hole, Kauffmann, Seefried, Oberreallehrer; Vöhringer, Kneile, Aberle, Behringer, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. 1 Vikar. Zeichenlehrer: Eberbach. Turnlehrer: Hohenacker (s. o.), Kneile (s. o.). Gesanglehrer: Vöhringer, Reallehrer (s. o.). Schreiblehrer: Schöll, Oberlehrer; Wagner, Tott, Elementarlehrer.

5. Reutlingen.

(17 Klassen, 5 obere und 12 untere, wor. 3 prov., 1 obere und 2 untere.)

Rektor: Höchstetter.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Höchstetter, Rektor (s. o.);

Dr. Steudel, Finckh, Silcher, Dr. Kommerell, Professoren. 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Durretsch, Linder, Schwenk, Professoren; Hezel, Bitzer, Wandel, Stübler, Oberreallehrer; Widmann, Sattler, Röhm, Reallehrer. Zeichenlehrer: Schmidt, Professor. Gesanglehrer: Schönhardt. Turnlehrer: Held. 3 Hilfslehrer. 1 Vikar, gemeinschaftlich mit dem Gymnasium.

6. Stuttgart. (Friedrich-Eugens-Realschule.)

(28 Klassen, 6 obere, 22 untere, wor. 5 prov., 1 obere, 4 untere.)

Rektor: Schumann, Oberstudienrat, Kr.O.3. Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an d. oberen Abteilung: Schumann, Oberstudienrat (s. o.); Högg, Fr.O.3a. J.M.2, Huwald, Dr. Krimmel, Dr. Bretschneider, zugleich Hilfslehrer an der Technischen Hochschule (K.71), Güntter, zugl. Hilfslehrer an der Technischen Hochschule, Dr. Diez, zugleich Privatdozent an der Technischen Hochschule, Dr. Cranz, zugleich Privatdozent an der Technischen Hochschule, Schiele, Dr. Haag, Professoren. 2 Hilfslehrer. Für katholischen Religionsunterricht: Laun, Kaplan.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Jauss, Fach, Somnier, Schöttle, Förstler, Fr.O.3b. J.M.2, Holl, Groh, Zech, Ackerknecht, Professoren; Mützel, Keck, Baumeister, Herter, Oberreallehrer; Epple, Schnabel, Schöck, Bässler, Wölfflen, Offner, Reallehrer. 4 Hilfslehrer. Fachlehrer für evangelischen Religionsunterricht: Mögling, Stadtpfarrer. Fachlehrer für katholischen Religionsunterricht: Laun, Kaplan. Zeichenlehrer: Schmidt, Professor, gr.g.M.f.K.u.W. 2 Vikare. Turninspektor: Dr. Bretschneider, (s. o.). Turnlehrer: Renz, Reinhardt. Mit Turnunterricht sind weiter beauftragt: Dr. Bretschneider, Holl, Professoren; Wölfflen, Reallehrer. Kassier der Realanstalt: Barchet, städt. Rechnungsrat. 1 Diener.

7. Stuttgart. (Wilhelms-Realschule.)

(23 Klassen. 5 obere, 18 untere, wovon 4 provisorisch, 1 obere, 3 untere.)

Rektor: Jäger, J.M.2. Fr.O.3a.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Jäger, Rektor (s. o.); Blum, Zech, Wagner, Weng, Rettich, Professoren. 2 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Schrägle, Hils, Fr.O.3a, Grössler, Oberreutter, Birk, Ziegler, Professoren; Ensslen,

Montigel, Stahl, Wanner, Oberreallehrer; Rauschnabel, Matthes, Walter, Griesinger, Reallehrer. Fachlehrer für evangelischen Religionsunterricht: Neeff, Professor a. D., Mögling, Dr. Walther, Stadtpfarrer; desgl. für katholischen Religionsunterricht: Schultes und Steinhauser, Vikare. Turninspektor: Hils, Professor (s. o.). Turnlehrer: Mayer. Zeichenlehrer: Haag, Professor. 5 Hilfslehrer. 2 Vikare. Kassier der Wilhelmsrealschule: Barchet, städt. Rechnungsrat.

8. Ulm.

(12 Klassen, 4 obere, 8 untere, wovon 2 provisorisch.)

Rektor: Neuffer, zugleich Rektor des Realgymnasiums (s. o.).

a) Lehrer an der oberen Abteilung, zum Teil auch am Realgymnasium verwendet: Neuffer, Rektor (s. o.); Sauter, Dr. Weisser, Marmein, Dr. Junker, Zeller, Professoren.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Seuffer, Claus, Professoren; Haug, Kleinfelder, (. . . . . .), Oberreallehrer; Dürr, Eichler, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. Schreiblehrer: Witte, Oberlehrer (s. u.). Zeichenlehrer: Dieterlen, Professor (s. o.). Gesanglehrer: Musikdirektor Graf. Turnlehrer: Hörsch, Fischer. 1 Vikar.

β) Realanstalten mit zwei oberen Jahreskursen:

1. Aalen.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere.)

Rektor: Rommel.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Rommel, Rektor (s. o.). Riehm, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Wolf, Professor; Beurlen, Harrer, Liomin, Oberreallehrer; Weller, Mackh, Reallehrer. Turnlehrer: Röhm (s. o.).

2. Biberach.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere, worunter 1 provisorisch.)

Rektor: Reiff.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Reiff, Rektor (s. o.); Metzger, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Wild, J.M.2, Nisch, Kopp, Braun, g.M.f.K.u.W., Oberreallehrer; Maurer, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Glöckler, Fr.O.3b, Professor. Turn- und Schreiblehrer: Gross. Gesanglehrer: Löhle, Braun.

3. Göppingen.

(12 Klassen, 2 obere, 10 untere, darunter 3 provisorisch.)

Rektor: Hertter, zugleich Vorstand der Elementarschule, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Hertter, Rektor (s. o.); Kleinknecht, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Teufel, Professor; Mauthe (K.71), Kohler, König, Esslinger, Oberreallehrer; Dieterle, s.C.V.M., Eisele, Reallehrer. 4 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Vogel, Oberreallehrer. Turnlehrer: Rau, K.O.M.1. Gesanglehrer: Wissmann, Oberlehrer (s. u.).

4. Heidenheim.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere, worunter 1 prov.)

Rektor: Maiter, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Maiter, Rektor (s. o.); Rommel, Professor, s.M.V.M. (K.71).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Gaus, Professor; Rivinius, (K.71), Eitel, Gehring, Oberreallehrer; Leyensetter, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Leopold. Turnlehrer: Wiedenmann, Schullehrer. Gesanglehrer: Leyensetter, Reallehrer (s. o.).

5. Ludwigsburg.

(12 Klassen, 2 obere, 10 untere, darunter 4 provisorisch.)

Rektor: Hörz, Fr.O.3a, J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Hörz, Rektor (s. o.); Buck, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Riecke, Professor; Fein, Bonhöffer, Dengler, Oberreallehrer; Bessler, Franck, Reallehrer. 4 Hilfslehrer für die provisorischen Klassen. Zeichenlehrer: Gnant, Professor (s. o.). Turnlehrer: Gross, Elementarlehrer. Gesanglehrer: Griesinger. 1 Vikar.

6. Ravensburg.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere, worunter 1 provisorisch.)

Rektor: Rettinger.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Rettinger, Rektor (s. o.); Andler, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Schönleber, Zimmermann, Professoren; Haug, J.M.2., Vetter, Oberreallehrer; Schnabel,

Reallehrer. Zeichenlehrer: Bosch, Oberreallehrer. Turnlehrer: Maier, Präzeptor (s. o.); Schnabel, Reallehrer (s. o.). Gesanglehrer: Blessing.

7. Rottweil.

(7 Klassen, 2 obere, 5 untere.)

Rektor: Schmidt, Fr.O.3a. J.M.2.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Schmidt, Rektor (s. o.). Welte, Professor.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Grundler, Professor; Döser, Schäfle, Keller, Oberreallehrer; Stehle, Reallehrer. Zeichenlehrer: Dursch (s. o.). Turnlehrer: Geiger (s. o.), Staiger, Unterlehrer. Schreiblehrer: Herzer, Schullehrer. Gesanglehrer: Keller (s. o.).

8. Tübingen.

(8 Klassen, 2 obere, 6 untere.)

Rektor: Haag.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Haag, Rektor (s. o.); Dr. Bopp, Professor. 1 Hilfslehrer.

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Nies, Professor; Haist, Auer, (. . . . .), Oberreallehrer; Riecker, Himmelreicher, Reallehrer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Weidle. Turnlehrer: Sturm, Universitätsturnlehrer (s. o.). Gesanglehrer: Himmelreicher (s. o.).

γ) **Realanstalten mit einem oberen Jahreskurs.**

1. Ebingen.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere.)

Rektor: Gutscher.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Gutscher, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Pahl, Rau, Kugel, (. . . . . .), Oberreallehrer; Brändle, Reallehrer. Zeichenlehrer: Laudenberger (s. o.). Turnlehrer: Brändle, Reallehrer (s. o.).

2. Freudenstadt.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere.)

Rektor: Krimmel.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Krimmel, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Henninger, J.M.2, Weikart, Dietterle, Oberreallehrer; Graf, Reallehrer; zugleich Turnlehrer (s. u.). 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer Hauser.

3. Kirchheim u.T.

(7 Klassen. 1 obere. 6 untere.)

Rektor: Schönig, s.M.V.M. (K.71).

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Schönig, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Hosch, Wied, Beisser, Sauer, Oberreallehrer; Hofmann, Riethmüller, Reallehrer. Zeichenlehrer: Truckenmüller, Professor (s. o.). Turnlehrer: Hofmann (s. o.).

4. Schwenningen.

(6 Klassen. 1 obere. 5 untere.)

Rektor: Heinz.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Heinz, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Fromm, Breunlin, Oberreallehrer. Bosch, Reallehrer. 2 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Junginger.

5. Sindelfingen.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere.)

Rektor: Dr. Hartranft.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Dr. Hartranft, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Kälber, Professor; Dederer, Oberreallehrer; Schuster, Reallehrer. 2 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Hintschich. Turnlehrer: Schuster, Reallehrer (s. o.).

6. Tuttlingen.

(6 Klassen, 1 obere, 5 untere, worunter 1 prov.)

Rektor: Müller.

a) Lehrer an der oberen Abteilung: Müller, Rektor (s. o.).

b) Lehrer an der unteren Abteilung: Seiz, Professor; Glökler, Weisshaupt, Schöllhammer, Oberreallehrer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Knaisch. Turnlehrer: Schaber (s. o.).

b) Niedere Realschulen.

Alpirsbach. Oberreallehrer: Bauer. Reallehrer: Brücker, zugleich Turnlehrer.

Altshausen. Oberreallehrer: Sigerist. Turnlehrer: Wöhrle.

Backnang. Oberreallehrer: Mergenthaler. Reallehr.: Bechtle. 2 Hilfslehrer. Turnlehrer: Widmann (s. o.).

Baiersbronn. Oberreallehrer: Burkhardtsmaier, zugleich Turnlehrer.

Balingen. Oberreallehrer: Imendörffer. Reallehrer: Bader, zugleich Turnlehrer (s. o.).

Bietigheim. Oberreallehrer: Kauffmann. Turnlehrer: Gunser (s. o.).

Blaubeuren. Oberreallehrer: Henne. Turnlehrer: Burza (s. o.).

Bopfingen. Oberreallehrer: Pfister. Turnlehrer: Beck, Schullehrer.

Buchau. Oberreallehrer: Eberhardt, zugleich Turnlehrer.

Crailsheim. Oberreallehrer: Fleischmann, Professor, zugleich Vorstand, Lörcher, Strauss. Reallehrer: Gösele, zugleich Turnlehrer. Turnlehrer: Butz, Schullehrer.

Creglingen. Oberreallehrer: (. . . . .).

Dornstetten. Oberreallehrer: Schwenk, zugleich Turnlehrer.

Dürrmenz-Mühlacker. Oberreallehrer: Reiff, zugleich Turnlehrer. Reallehrer: Schwarz. 1 Hilfslehrer.

Ehingen. Oberreallehrer: Gaukel, zugleich Turnlehrer; Müller. Zeichenlehrer: Rapp, Professor (s. o.).

Ellwangen. Vorstand: Dreher, Rektor des Gymnasiums. Oberreallehrer: Schweitzer. Reallehrer: Mast. Zeichenlehrer: Huberich. Turnlehrer: Kieninger (s. o.).

Eningen. Oberreallehrer: Einselen. Reallehrer: Seyerlen, zugleich Turnlehrer.

Feuerbach. Oberreallehrer: Wilhelm, zugleich Vorstand, Strenger. Reallehrer: Geiger. Turnlehrer: Reiber, Elementarlehrer.

Friedrichshafen. Oberreallehrer: Pfeifle, zugleich Turnlehrer.

Gaildorf. Oberreallehrer: Bader. Turnlehrer: Wolfarth.

Giengen. Oberreallehrer: Dieterlen, zugleich Zeichenlehrer. Turnlehrer: Joas, Präzeptor.

Heimsheim. Oberreallehrer: Mayr, zugleich Turnlehrer.

Herrenberg. Oberreallehrer: Vaihinger, zugleich Turnlehrer.

Heubach. Oberreallehrer: (. . . . .).

Horb. Oberreallehrer: (. . .). Turnlehrer: Stopper.

Isny. Oberreallehrer: Seitz. Reallehrer: Mundle. Turnlehrer: Maier.

Knittlingen. Oberreallehrer: Schnürle, zugleich Turnlehrer.

Künzelsau. Oberreallehrer: Bernhardt. Reallehrer: Wimmer. 1 Hilfslehrer. Zeichenlehrer: Weirich. Turnlehrer: Reuss.

Langenau. Oberreallehrer: Schmid, zugleich Turnlehrer.

Laupheim. Oberreallehrer: Dr. Müller. Turnlehrer: Hepp.

Leonberg. Oberreallehrer: Buck.

Leutkirch. Oberreallehrer Palm. Reallehrer: Schmolz, zugleich Turnlehrer. Zeichenlehrer: Zorn.

Lorch. Oberreallehrer: Kneile, zugleich Turnlehrer.

Mengen. Oberreallehrer: Reiner, L.D.2., zugl. Turnlehrer. 1 Hilfslehrer.

Mergentheim. Oberreallehrer: Hildenbrand, Müller. 1 Hilfslehrer[1]). Zeichenlehrer: Villforth. Turnlehrer: Dürr, Präzeptor (s. o.).

Metzingen. Oberreallehrer: Maier, Professor, zugl. Vorstand der Elementarschule, Kreuzberger. Reallehrer: Enk, zugleich Turnlehrer.

Möckmühl. Oberreallehrer: Braun. Reallehrer: Nagel, zugleich Turnlehrer (K.71. Pr.E.K.2.).

Münsingen. Oberreallehrer: Klingel. Reallehrer: Knehr, zugleich Turnlehrer.

Nagold. Oberreallehrer: Weinmann, Kaz. Turnlehrer: Flaig, Präzeptor (s. o.). Zeichenlehrer: Gräsle.

Neckarsulm. Oberreallehrer: Neff. Turnlehrer: Haaga (s. o.).

Neresheim. Oberreallehrer: Marschall. Turnlehrer: Eisenbarth.

Neuenbürg. Oberreallehrer: Hahn. Reallehrer: Widmaier, zugleich Turnlehrer.

Neuffen. Oberreallehrer: Bruder, zugleich Turnlehrer.

Niederstetten. Oberreallehrer: Gruner. Turnlehrer: Schlecht.

Oberndorf. Oberreallehrer: Dehn. Turnlehrer: Gutknecht (s. o.).

Rottenburg. Vorstand: Kremmler, Rektor der Lateinschule. Oberreallehrer: Thuma. Reallehrer: Schik. Turnlehrer: Reich. Zeichenlehrer: Reitze (s. o.).

Saulgau. Oberreallehrer: Schmid. Reallehrer: Rehm. Turnlehrer: Frey.

Schorndorf. Oberreallehrer: Wieler, zugleich Vorstand, Binz. Reallehrer: Beyerlein. Turnlehrer: Grossmann (s. o.).

Schramberg. Oberreallehrer: Östreicher. Reallehrer: Dambach, zugleich Turnlehrer. Zeichenlehrer: Merz, Professor.

Spaichingen. Oberreallehrer: Strauss. Turnlehrer: Elwert, Präzeptor (s. o.).

---

[1]) Die Hilfslehrstelle ist Kollaboraturklasse.

Sulz. Oberreallehrer: Friess, zugleich Turnlehrer.

Tettnang. Oberreallehrer: Gnant. Turnlehrer: Rittelmann.

Trossingen. Oberreallehrer: Lusser, zugleich Turnlehrer.

Untergröningen. Oberreallehrer: ...., zugleich Turnlehrer.

Urach. Oberreallehrer: Weiss. Reallehrer: Wied. 1 Hilfslehrer. Turnlehrer: Wied (s. o.).

Vaihingen. Oberreallehrer: Nuss. 1 Hilfslehrer. Turnl.: Rapp.

Waiblingen. Oberreallehrer: Bander. Reallehrer: Fichtel. Turnlehrer: Auer.

Waldsee. Oberreallehrer: Bok. Turnl.: Holzherr, Schullehrer.

Wangen. Oberreallehrer: Bolter, zugleich Turnlehrer.

Weikersheim. Oberreallehrer: Burkhardt. Turnl.: Langenbucher.

Weil der Stadt. Oberreallehrer: Schmid. Turnl.: Schmidt.

Welzheim. Oberreallehrer: Steurer, zugleich Turnlehrer.

Wildbad. Oberreallehrer: Honold. Reallehrer: Kirschmer, zugleich Turnlehrer.

Winnenden. Oberreallehrer: Haller. Turnlehrer: Riethmüller, Präzeptor (s. o.).

E. Bürgerschule in Stuttgart.

(27 Klassen, worunter 5 provisorisch.)

Rektor: Dr. Bücheler, Oberschulrat, zugleich ausserordentliches Mitglied des evangelischen Konsistoriums, Fr.O.3a. J.M.2.

Lehrer: Dr. Bücheler, Rektor (s. o.); Schwarz, Professor; Stooss (K.71), Bross, Traub, Henzler, Gross, Oberreallehrer; Hauptlehrer: Schäfer, Wolpert, Schumm, Rumpel, Kr.O.M., Weinmar, Mozer, Oberlehrer; Hess, Hildenbrand, J.M.3, Kuder, Dilger, Bofinger, Lauxmann, Clauss, und für die 6 Elementarklassen: Bauer, Stark, Reiff, Schlenker, 7 Hilfslehrer. 2 Vikare, einer gemeinschaftlich mit der Elementarschule. Turnlehrer: Bauer, Bofinger.

F. Elementarschulen,

welche für die humanistischen und realistischen Lehranstalten vorbereiten.

1. Cannstatt (5 Klassen).

Vorstand: Dr. Klett, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Schlenker, Oberlehrer; Rommel, Gaub, Klotz, Elementarlehrer. 1 Hilfslehrer.

2. Esslingen (1 Klassen).

Vorstand: Mayer, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Klotz, Oberlehrer; Schairer, Schmierer, Wolf, Elementarlehrer.

3. Feuerbach.

Vorstand: Wilhelm, Oberreall. Lehrer: Reiber, Elementarlehrer.

4. Gmünd (1 Klasse).

Vorstand: Dr. Klaus, Rektor des Realgymnasiums (s. o.). Lehrer: Straub, Oberlehrer.

5. Göppingen (2 Klassen).

Vorstand: Hertter, Rektor der Realanstalt (s. o.). Lehrer: Wissmann, Oberlehrer (s. o.); Pfäffle, Elementarlehrer. 1 Hilfslehrer.

6. Heidenheim (1 Klasse).

Lehrer: Löffler, Elementarlehrer.

7. Heilbronn (5 Klassen).

Vorstand: Dr. Dürr, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Schöll, Wagner, Oberlehrer; Tott, Elser, Knodel, Elementarlehrer.

8. Kirchheim (1 Klasse).

Vorstand: Käller, Rektor d. Lateinschule (s. o.). Lehrer: Deuschle, Elementarlehrer.

9. Ludwigsburg (4 Klassen).

Vorstand: Erbe, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Zitzmann, Kr.O.M. J.M.3, Löbich, Oberlehrer; Sauter, Gross, Elementarlehrer.

10. Metzingen (1 Klasse).

Vorstand: Maier, Professor. Lehrer: Rinn, Elementarlehrer.

11. Nürtingen (1 Klasse).

Vorstand: Bonhöffer, Rektor des Reallyceums (s. o.). Lehrer: Klaiss, Elementarlehrer.

12. Öhringen (1 Klasse).

Vorstand: Dr. Barth, Rektor des Lyceums (s. o.). Lehrer: Wandel, Oberlehrer.

13. Reutlingen (2 Klassen).

Vorstand: Dr. Friderich, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Hess, Oberlehrer; Gruber, Elementarlehrer.

14. Stuttgart (21 Klassen, worunter 6 provisorisch).

Vorstand: Assfahl, Rektor. Hauptlehrer: Wacker, J.M.3, Feucht, Fischer, Böhringer, Scheu, Weidler, Oberlehrer; Gommel, Braun I, Schick, Gaiser, Hermann, Braun II, Staiger, Höschele, Seybold, Elementarlehrer. Walz, Schwegelbaur. 5 Hilfslehrer. 1 Vikar gemeinschaftlich mit der Bürgerschule.

15. Elementarklassen der Bürgerschule in Stuttgart (s. o.).

16. Tübingen (2 Klassen).

Vorstand: Dr. Treuber, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Thomas, Friess, Elementarlehrer.

17. Ulm (6 Klassen).

Vorstand: Dr. Hirzel, Rektor des Gymnasiums (s. o.). Lehrer: Mühlhäuser, Witte, Griesinger, Oberlehrer; Schnon, Vötsch, (...), Elementarlehrer.

18. Urach (1 Klasse).

Lehrer: Armbruster, Oberlehrer.

G. Turnlehrerbildungsanstalt

und die damit zusammenhängende Musterturnanstalt in Stuttgart.

Vorstand und Hauptlehrer: Kessler, Professor, O.O., zugleich Hauptlehrer für das Turnen an den oberen Klassen im Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart. Turnlehrer: Gussmann (s. o.). Ärztlicher Hilfslehrer: Dr. Fetzer, Professor. Kassier: Waibel, Rechnungsrat, Fr.O.3a. J.M.2. 1 Hausmeister.

Verzeichnis

der im Ressort der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen definitiv angestellten Lehrer.

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Dr. Abele . . .	ev.	Professor	Realanstalt	Cannstatt
Aberle	"	Reallehrer	"	Heilbronn
Ackerknecht . .	"	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Aichele	"	Präzeptor	Eb.-Lud.-Gymn.	"
Aickelin	"	"	Gymnasium	Reutlingen
Albrecht	"	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Ander	"	Präzeptor	Lateinschule	Urach
Andler	"	Professor	Realanstalt	Ravensburg
Armbruster . . .	"	Oberlehrer	Elementarschule	Urach
Assfahl	"	Rektor	"	Stuttgart
Attinger	"	Präzeptor	Lateinschule	Vaihingen
Auer	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Tübingen
Babel	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Heilbronn
Bachmann . . .	"	Präzeptor	Lateinschule	Laupheim
Bader	"	Oberreallehrer	Realschule	Gaildorf
Bader	"	Oberpräzeptor	Lyceum	Öhringen
Bader	"	Reallehrer	Realschule	Balingen
Bässler	"	"	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Bänchle	"	Präzeptor	Reallyceum	Calw
Baisch	"	Professor	Realanstalt	Heilbronn
Baitinger	"	Präzeptor	Lateinschule	Brackenheim
Baitinger	"	Oberpräzeptor	"	Grossbottwar
Balderer	"	"	"	Wildberg
Dr. Baltzer . . .	kath.	Professor	Gymnasium	Rottweil
Dr. Barth . . .	ev.	Rektor	Lyceum	Öhringen
Dr. Barthelmess .	"	Professor	Realgymnasium	Ulm
Bauder	"	Oberreallehrer	Realschule	Waiblingen
Bauer	"	"	"	Alpirsbach
Bauer	"	Präzeptor	Lateinschule	Göppingen
Bauer	"	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Baumeister . . .	kath.	Oberreallehrer	F.-Eug.-Realsch.	"
Dr. Baumeister .	ev.	Professor	Gymnasium	Ulm
Dr. Baur	"	"	Realgymnasium	Stuttgart
Baur, Jos. . . .	kath.	"	Gymnasium	Ehingen
Baur	ev.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Ebingen
Bazlen	"	Präzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Bechtle	"	Reallehrer	Realschule	Backnang
Beckh	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Langenburg
Behringer	"	Reallehrer	Realanstalt	Heilbronn
Beisser	"	Oberreallehrer	"	Kirchheim
Belschner	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Ludwigsburg
Belser	"	"	Lateinschule	Leutkirch
Belz	kath.	Domprähendar	"	Rottenburg
Belz	ev.	Präzeptor	Karlsgymnasium	Stuttgart

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Berner	kath.	Professor	Realgymnasium	Gmünd
Bernhardt	ev.	Oberreallehrer	Realschule	Künzelsau
Bessler	„	Reallehrer	Realanstalt	Ludwigsburg
Beurlen	„	Oberreallehrer	„	Aalen
Beutter	„	Professor	Reallyceum	Calw
Beyerlein	„	Reallehrer	Realschule	Schorndorf
Bihl	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Brackenheim
Dr. Bilfinger . .	„	Professor	Eb.-Lud.-Gymn.	Stuttgart
Bilfinger	„	„	Gymnasium	Reutlingen
Binder	„	„	Realanstalt	Heilbronn
Binz	„	Oberreallehrer	Realschule	Schorndorf
Birk	„	Professor	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Birkhold	„	Reallehrer	Realanstalt	Cannstatt
Bitzer	„	Oberreallehrer	„	Reutlingen
Bitzer	„	Präzeptor	Lateinschule	Freudenstadt
Blersch	kath.	Professor	Gymnasium	Rottweil
Blum	ev.	„	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Bock	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Waldsee
Böcklen	ev.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Markgröningen
Böhm	„	Professor	Gymnasium	Ulm
Böhringer	„	„	Realanstalt	Heilbronn
Böhringer	„	„	Gymnasium	Ravensburg
Böhringer	„	Oberlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Bökeler	kath.	Professor	Gymnasium	Ravensburg
Bofinger	ev.	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Bokel	„	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Bolsinger	kath.	„	„	Ehingen
Bolter	„	Oberreallehrer	Realschule	Wangen
Bonhöffer	ev.	Rektor	Reallyceum	Nürtingen
Bonhöffer	„	Oberreallehrer	Realanstalt	Ludwigsburg
Dr. Bopp	„	Professor	„	Tübingen
Bopp	„	Musiklehrer	Seminar	Urach
Bosch	„	Reallehrer	Realschule	Schwenningen
Bosch	kath.	Zeichenlehrer, tit. Oberreallehrer	Gym. u. Realanst.	Ravensburg
Bossler	ev.	Präzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Brändle	„	Reallehrer	Realschule	Ehingen
Bräuhäuser	„	Professor	Eb.-Lud.-Gymn.	Stuttgart
Dr. Braitmaier . .	„	„	Gymnasium	Tübingen
Braumiller	„	Zeichenlehrer	Realanstalt	Cannstatt
Braun	„	Professor	„	Heilbronn
Braun	kath.	Oberreallehrer	„	Biberach
Braun	ev.	„	Realschule	Möckmühl
Braun	„	Präzeptor	Eb.-Lud.-Gymn.	Stuttgart
Braun	„	„	Lateinschule	Crailsheim
Braun I	„	Hauptlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Braun II	„	„	„	„
Dr. Breining . . .	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Weinsberg
Dr. Bretschneider	„	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Bremlin	ev.	Oberreallehrer	Realanstalt	Schwenningen
Bröckel	„	Präzeptor	Gymnasium	Reutlingen
Brönnle	„	Oberpräzeptor	Reallyceum	Geislingen
Bross	„	Oberreallehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Brost	„	Oberpräzeptor	Realgymnasium	Ulm
Bruckmann . . .	„	„	Gymnasium	Hall
Bruder	„	Professor	Lateinschule	Biberach
Bruder	„	Oberreallehrer	Realschule	Neuffen
Brücker	„	Reallehrer	„	Alpirsbach
Bucher	kath.	Präzeptor.-Kaplan	Lateinschule	Tettnang
Buck	ev.	Professor	Realanstalt	Ludwigsburg
Buck	„	Oberreallehrer	Realschule	Leonberg
Dr. Bücheler . .	„	Rekt., tit. O.Schulr.	Bürgerschule	Stuttgart
Büchler	„	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Bühler	„	Präzeptor	Reallyceum	Böblingen
Büoler	kath.	Professor	Gymnasium	Ehingen
Bürklen	„	„	Realgymnasium	Gmünd
Burkhardt . . .	ev.	Oberreallehrer	Realschule	Weikersheim
Burkhardtsmaier .	„	„	„	Baiersbronn
Buz	kath.	„	Reallateinschule	Riedlingen
Calmbach . . .	ev.	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Claus	„	„	Realanstalt	Ulm
Clauss	„	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Cramer	„	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Cranz	„	„	Eb.-Lud.-Gymn.	Stuttgart
Dr. Cranz . . .	„	„	F.-Eug.-Realsch.	„
Daiber	„	Präzeptor	Lateinschule	Leonberg
Dambach	„	Reallehrer	Lat.- u. Realsch.	Schramberg
Dangel	„	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Dederer	„	Oberreallehrer	Realanstalt	Sindelfingen
Dehn	kath.	„	Realschule	Oberndorf
Dengler	ev.	„	Realanstalt	Ludwigsburg
Deuschle	„	Elementarlehrer	Elementarschule	Kirchheim
Dieterle	„	Reallehrer	Realanstalt	Göppingen
Dieterlen	„	Oberreallehrer	Realschule	Giengen
Dieterlen	„	Zeichenl., tit. Prof.	Realg. u. R.-Anst.	Ulm
Dietmann . . .	„	Professor	Realanstalt	Esslingen
Dietterle	„	Oberreallehrer	„	Freudenstadt
Diez	„	Rektor	„	Hall
Dr. Diez	„	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Dilger	„	Hauptlehrer	Bürgerschule	„
Dinkel	„	Präzeptor	Lateinschule	Weinsberg
Dinkelacker . . .	„	Zeichenlehrer	Reallyceum	Calw
Dipper	„	Präzeptor	Gymnasium	Esslingen
Dipper	„	„	Lateinschule	Hohenheim
Dölker	„	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Dölker	„	Oberpräzeptor	Eb.-Lud.-Gymn.	„
Dölker	„	Präzeptor	Reallyceum	Calw
Döser	kath.	Oberreallehrer	Realanstalt	Rottweil

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Dreher	kath.	Rektor	Gymnasium	Ellwangen
Dr. Drück	ev.	Professor	Eb.-Lud.-Gymn.	Stuttgart
Dr. Dürr	„	Rektor	Gymnasium	Heilbronn
Dr. Dürr	„	Professor	„	Cannstatt
Dürr	„	Oberpräzeptor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Dürr	„	Reallehrer	Realanstalt	Ulm
Dürr	„	Präzeptor	Lateinschule	Mergentheim
Durretsch	„	Professor	Realanstalt	Reutlingen
Dursch	kath.	Zeichenlehrer	Gym. u. Realanst.	Rottweil
Eberhard	ev.	Präzeptor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Eberhardt	„	Professor	Realanstalt	Esslingen
Eberhardt	„	Oberreallehrer	Realschule	Buchau
Dr. Eberle	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Balingen
Dr. Eble	kath.	Rektor	Gymnasium	Rottweil
Dr. Egelhaaf	ev.	„	Karlsgymnasium	Stuttgart
Eggler	kath.	Professor	Gymnasium	Rottweil
Ehemann	ev.	Rektor	„	Ravensburg
Dr. Ehrenfried	kath.	Professor	„	Ehingen
Ehrhart	ev.	Rektor, O.-St.-Rat	Realgymnasium	Stuttgart
Eichler	„	Reallehrer	Realanstalt	Ulm
Einselen	„	Oberreallehrer	Realschule	Eningen
Eisele	„	Reallehrer	Realanstalt	Göppingen
Eisenmann	„	Oberreallehrer	„	Cannstatt
Eitel	„	„	„	Heidenheim
Dr. Eitle	„	Professor	Seminar	Urach
Eitle	„	Oberpräzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Eitle	„	Präzeptor	Lateinschule	Marbach
Dr. Elben	„	Professor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Elser	„	Elementarlehrer	Elementarschule	Heilbronn
Elwert	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Giengen
Elwert	„	Präzeptor	„	Spaichingen
Enk	„	Reallehrer	Realschule	Metzingen
Ensslen	„	Oberreallehrer	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Entress	kath.	Professor	Gymnasium	Ludwigsburg
Epple	ev.	Reallehrer	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Erbe	„	Rektor	Gymnasium	Ludwigsburg
Essich	„	Oberpräzeptor	„	Heilbronn
Esslinger	„	Oberreallehrer	Realanstalt	Göppingen
Faber	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Kirchheim
Fach	„	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Fach	„	„	Realanstalt	Hall
Faul	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Bönnigheim
Fauser	„	„	Realgymnasium	Stuttgart
Dr. Fehleisen	„	Professor	Gymnasium	Hall
Fein	„	Oberreallehrer	Realanstalt	Ludwigsburg
Fetscher	kath.	Professor	Reallyceum	Geislingen
Feucht	ev.	„	Gymnasium	Heilbronn
Feucht	„	„	Karlsgymnasium	Stuttgart
Feucht	„	Oberlehrer	Elementarschule	„

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Fichtel	ev.	Reallehrer	Realschule	Waiblingen
Fick	„	Präzeptor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Fick	„	„	Realgymnasium	„
Finck	„	Professor	„	„
Finckh	„	„	Realanstalt	Reutlingen
Fischer	„	„	Seminar	Blaubeuren
Fischer	„	„	Gymnasium	Ludwigsburg
Fischer	kath.	Oberpräzeptor	„	Rottweil
Fischer	„	„	„	Ellwangen
Fischer	ev.	Turnlehrer	Gym., Realgym. und Realanstalt	Ulm
Fischer	kath.	Professor	Gymnasium	Rottweil
Fischer	ev.	Oberlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Fischhaber	„	Professor	Gymnasium	Cannstatt
Fladt	„	„	Lyceum	Öhringen
Flaig	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Laupheim
Fleischmann	„	Professor	Realschule	Crailsheim
Föll	„	Oberpräzeptor	Gymnasium	Heilbronn
Förstler	„	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Franck	„	Reallehrer	Realanstalt	Ludwigsburg
Frank	„	Oberreallehrer	„	Esslingen
Dr. Friderich	„	Rektor	Gymnasium	Reutlingen
Friess	„	Oberreallehrer	Realschule	Sulz
Friess	„	Elementarlehrer	Elementarschule	Tübingen
Fritz	„	Reallehrer	Realanstalt	Hall
Frohnmeyer	„	Präzeptor	Lateinschule	Neuenstadt
Fromm	„	Oberreallehrer	Realschule	Schwenningen
Fuchs	„	Professor	Gymnasium	Reutlingen
Füscher	„	Präzeptor	Lateinschule	Kirchheim
Gaiser	„	Reallehrer	Realanstalt	Esslingen
Gaiser	„	Hauptlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Dr. Ganzenmüller	„	Professor	Gymnasium	Esslingen
Gaub	„	Präzeptor	„	Cannstatt
Gaub	„	Hauptlehrer	Elementarschule	„
Gaukel	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Ehingen
Gaupp	ev.	Professor	Gymnasium	Cannstatt
Gaus	kath.	„	Realanstalt	Heidenheim
Gehring	ev.	„	„	Esslingen
Gehring	kath.	Oberreallehrer	„	Heidenheim
Geiger	„	Professor	Realgymnasium	Gmünd
Geiger	„	Präzeptor	Gymnasium	Rottweil
Geiger	ev.	„	„	Cannstatt
Geiger	„	Reallehrer	Realschule	Feuerbach
Geiselhart	kath.	Professor, zugleich Konviktsvorstand	Gymnasium	Rottweil
Gerst	ev.	Reallehrer	Realanstalt	Cannstatt
Gessler	kath.	Professor	„	„
Gfrörer	„	„	Gymnasium	Ellwangen
Glöckler	ev.	Zeichenl., tit. Prof.	Realanstalt	Biberach

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Glökler	ev.	Oberreallehrer	Realanstalt	Tuttlingen
Glökler	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Winnenden
Gnant	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Tettnang
Gnant	"	Zeichenl., Prof.	Realanst. u. Gym.	Ludwigsburg
Gösele	ev.	Reallehrer	Realschule	Crailsheim
Gommel	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Goppelt	"	Professor	Lyceum	Öhringen
Graf	"	"	Karlsgymnasium	Stuttgart
Graf	"	Musikdirektor	Realg. u. R.-Anst.	Ulm
Graf	"	Reallehrer	Realanstalt	Freudenstadt
Dr. Greiner	kath.	Professor	Realgymnasium	Gmünd
Griesinger	ev.	Reallehrer	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Griesinger	"	Oberlehrer	Elementarschule	Ulm
Grössler	kath.	Professor	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Groh	ev.	"	F.-Eug.-Realsch.	"
Gross	"	Oberreallehrer	Bürgerschule	"
Dr. Gross	"	Professor	Reallyceum	Geislingen
Gross	"	Elementarlehrer	Elementarschule	Ludwigsburg
Gross	kath.	Turn- u. Schreiblehrer	Lateinschule u. Realanstalt	Biberach
Grossmann	ev.	Präzeptor	Lateinschule	Schorndorf
Dr. Grotz	"	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Gruber	"	Elementarlehrer	Elementarschule	Reutlingen
Grundler	kath.	Professor	Realanstalt	Rottweil
Gruner	ev.	Oberreallehrer	Realschule	Niederstetten
Grunsky	"	Professor	Lateinschule	Göppingen
Grunsky	"	"	Gymnasium	Esslingen
Günthner	kath.	"	"	Rottweil
Güntter	ev.	"	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Gunser	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Bietigheim
Gussmann	"	Turnlehrer	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Gut	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Cannstatt
Gutermann	"	Professor	"	Heilbronn
Gutscher	"	Rektor	Realanstalt	Ebingen
Haag	"	"	"	Tübingen
Dr. Haag	"	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Haag	"	Zeichenl., tit. Prof.	Wilh.-Realschule	"
Haage	"	Rektor	Realanstalt	Esslingen
Dr. Haas	kath.	Professor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Haasis	ev.	Musiklehrer	Seminar	Maulbronn
Dr. Hack	"	Professor	Realanstalt	Hall
Hähnle	"	Oberpräzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Hähnle	"	Oberreallehrer	Gymnasium	Ludwigsburg
Härtner	"	Präzeptor	Lateinschule	Markgröningen
Hahn	"	Oberreallehrer	Realschule	Neuenbürg
Haidle	"	Präzeptor	Reallyceum	Geislingen
Haist	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Tübingen
Haller	"	"	Realschule	Winnenden

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Harr	ev.	Präzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Harrer	„	Oberreallehrer	Realanstalt	Aalen
Hartmann	„	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Hartmann	„	„	„	Reutlingen
Hartmann	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Neuenstadt
Hartmann	„	Oberlehrer	Realgymnasium	Stuttgart
Dr. Hartranft	„	Rektor	Realanstalt	Sindelfingen
Haug	„	Professor	Reallyceum	Calw
Haug	kath.	Oberreallehrer	Realg. u. R.-Anst.	Ulm
Haug	ev.	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Haug	kath.	Präzeptor.-Kaplan	Lateinschule	Waldsee
Haug	„	Oberreallehrer	Realanstalt	Ravensburg
Dr. Haug	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Mergentheim
Hauser	ev.	Zeichenlehrer	Realanstalt und Lateinschule	Freudenstadt
Dr. Heege	„	Professor	Seminar	Blaubeuren
Dr. Hehle	kath.	Rektor	Gymnasium	Ehingen
Heine	„	Oberpräzeptor	„	Ellwangen
Dr. Heintzeler	ev.	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Heinz	„	Rektor	Realanstalt	Schwenningen
Held	„	Turnlehrer	Gym. u. Realanst.	Reutlingen
Henne	„	Oberreallehrer	Realschule	Blaubeuren
Henninger	„	„	Realanstalt	Freudenstadt
Henzler	„	„	Bürgerschule	Stuttgart
Hermann	„	Hauptlehrer	Elementarschule	„
Herter	„	Oberreallehrer	F.-Eng.-Realsch.	„
Dr. Hertlein	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Crailsheim
Hertter	„	Rektor	Realanstalt	Göppingen
Herzog	„	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Dr. Herzog	„	„	Eb.-Lud.-Gym.	„
Herzog	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Murrhardt
Hess	„	Oberlehrer	Elementarschule	Reutlingen
Hess	„	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Dr. Hesselmeyer	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Schorndorf
Hezel	„	Oberreallehrer	Realanstalt	Reutlingen
Dr. Hieber	„	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Hieber	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Lauffen
Dr. Hiemer	„	Professor	Gymnasium	Ellwangen
Hildenbrand	„	Oberreallehrer	Realschule	Mergentheim
Hildenbrand	„	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Hils	„	Professor	Wilh.-Realschule	„
Himmelreicher	„	Reallehrer	Realanstalt	Tübingen
Hirsch	„	Rektor	Reallyceum	Böblingen
Dr. Hirzel	„	„	Gymnasium	Ulm
Hirzel	„	Professor	Seminar	Urach
Hochstetter	„	„	Gymnasium	Esslingen
Höchstetter	„	Rektor	Realanstalt	Reutlingen
Högg	kath.	Professor	F.-Eng.-Realsch.	Stuttgart

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Hörsch	ev.	Turnlehrer	Gym., Realgym. und Realanstalt	Ulm
Hörz	"	Rektor	Realanstalt	Ludwigsburg
Höschele	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Dr. Hofacker	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Vaihingen
Hofmann	"	Präzeptor	Gymnasium	Heilbronn
Hofmann	"	Reallehrer	Realanstalt	Kirchheim
Hohenacker	"	Turnlehrer	Gym. u. Realanst.	Heilbronn
Hohl	kath.	Präzeptor.-Kaplan	Lateinschule	Biberach
Hole	ev.	Oberreallehrer	Realanstalt	Heilbronn
Holl	"	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Holzer	"	"	Gymnasium	Ulm
Honold	"	Oberreallehrer	Realschule	Wildbad
Hory	"	"	Reallyceum	Calw
Hosch	"	"	Realanstalt	Kirchheim
Hoss	"	Reallehrer	"	Cannstatt
Huberich	kath.	Zeichenlehrer	Gym. u. Realsch.	Ellwangen
Hüzel	ev.	Oberpräzeptor	Gymnasium	Ludwigsburg
Humm	kath.	Professor	"	Ravensburg
Huwald	ev.	"	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Jäger	"	Rektor	Wilh.-Realschule	"
Jauss	"	Professor	F.-Eug.-Realsch.	"
Dr. Jetter	"	"	Seminar	Urach
Dr. Ilg	kath.	"	Gymnasium	Ravensburg
Illenberger	ev.	Reallehrer	Realanstalt	Cannstatt
Imendörffer	"	Oberreallehrer	Realschule	Balingen
Joas	"	Präzeptor	Lateinschule	Giengen
Dr. John	"	Rektor	Gymnasium	Hall
Irion	"	Präzeptor	Realgymnasium	Gmünd
Dr. Junker	"	Professor	Realanstalt	Ulm
Kälber	"	"	"	Sindelfingen
Käller	"	Rektor	Lateinschule	Kirchheim
Kallhardt	"	Professor	Gymnasium	Ulm
Dr. Kapff	"	Oberpräzeptor	"	"
Kapff	"	"	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Katz	"	Oberlehrer	"	"
Katzmaier	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Cannstatt
Kauffmann	"	"	"	Heilbronn
Kauffmann	"	"	Realschule	Bietigheim
Kautter	"	Professor	Reallyceum	Nürtingen
Kaz	"	Oberreallehrer	Realschule	Nagold
Keck	"	"	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Keefer	"	Reallehrer	Realanstalt	Esslingen
Keller	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Göppingen
Keller	kath.	Oberreallehrer	Realanstalt	Rottweil
Dr. Keller	ev.	Präzeptor	Lateinschule	Murrhardt
Kern	"	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Kern	"	"	Karlsgymnasium	Stuttgart
Kessler	"	"	Turnl.-Bild.Anst.	"

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Kieninger . . .	kath.	Präzeptor	Gymnasium	Ellwangen
Dr. Kies	ev.	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Dr. Kieser . . .	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Blaubeuren
Dr. Kimmich . .	kath.	"	"	Rottenburg
Kimmich	ev.	Zeichenlehrer	Realg. u. R.-Anst.	Ulm
Kirschmer . . .	"	Oberpräzeptor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Kirschmer . . .	"	Reallehrer	Realschule	Wildbad
Klaiss	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Nürtingen
Klass	"	Präzeptor	Lateinschule	Tuttlingen
Dr. Klaus . . .	kath.	Rektor	Realgymnasium	Gmünd
Kleinfelder . . .	ev.	Oberreallehrer	Realanstalt	Ulm
Kleinknecht . . .	"	Professor	"	Göppingen
Dr. Klett	"	Rektor	Gymnasium	Cannstatt
Kley	kath.	Professor	"	Ludwigsburg
Kley	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Cannstatt
Klingel	ev.	"	Realschule	Münsingen
Klotz	"	Oberlehrer	Elementarschule	Esslingen
Klotz	"	Hauptlehrer	"	Cannstatt
Dr. Knapp . . .	"	Professor	Gymnasium	Ulm
Dr. Knapp . . .	"	"	"	Tübingen
Knapp	"	"	"	"
Knehr	"	Reallehrer	Realschule	Münsingen
Kneile	"	"	Realanstalt	Heilbronn
Kneile	"	Oberreallehrer	Realschule	Lorch
Knobloch . . .	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Schramberg
Knodel	"	"	Reallyceum	Geislingen
Knodel	"	Elementarlehrer	Elementarschule	Heilbronn
Koch	"	Professor	Gymnasium	Cannstatt
Koch	"	Oberpräzeptor	"	Hall
Kocher	"	Turnlehrer	Reallyceum	Nürtingen
Köhler	"	Präzeptor	"	"
König	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Göppingen
Dr. Kohleiss . .	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Besigheim
Kohler	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Göppingen
Dr. Kolb	"	Professor	Gymnasium	Hall
Dr. Kommerell .	"	"	Realanstalt	Reutlingen
Dr. Kommerell . .	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Ravensburg
Kopp	kath.	Oberreallehrer	Realanstalt	Biberach
Dr. Kottmann . .	"	Professor	Gymnasium	Rottweil
Krehl	ev.	Präzeptor	"	Esslingen
Kremmler . . .	kath.	Rektor	Lateinschule	Rottenburg
Kresser	"	Präzeptor.-Kaplan	"	Friedrichshafen
Dr. Kreusser . .	ev.	Oberpräzeptor	"	Heidenheim
Kreuzberger . . .	"	Oberreallehrer	Realschule	Metzingen
Dr. Krieg . . .	kath.	Professor	Reallateinschule	Riedlingen
Krimmel	ev.	Rektor	Realanstalt	Freudenstadt
Dr. Krimmel . .	"	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Krockenberger . .	"	"	Gymnasium	Ludwigsburg
Kruck	"	"	Reallyceum	Böblingen

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Krug	kath.	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Krumm	ev.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Hohenheim
Kuder	"	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Kübel	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Freudenstadt
Kümmel	"	Präzeptor	"	Bönnigheim
Kugel	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Ebingen
Kuhn	"	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Dr. Kurtz	"	"	Gymnasium	Ellwangen
Kussmaul	"	Präzeptor	"	Ludwigsburg
Lachenmaier . . .	"	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Lachenmann . . .	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Kirchberg
Dr. Landwehr . .	kath.	Professor	Gymnasium	Ravensburg
Dr. Lang	ev.	Ephorus	Seminar	Schönthal
Lang	"	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Dr. Lauer	"	"	Reallyceum	Geislingen
Lauer	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Marbach
Lauxmann	"	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Lechler	"	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Leibbrand	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Gaildorf
Leins	"	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Lenze	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Reutlingen
Leyensetter . . .	"	Reallehrer	Realanstalt	Heidenheim
Linder	"	Professor	"	Reutlingen
Lindmaier	"	Präzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Liomin	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Aalen
Lobmiller	kath.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Weil der Stadt
Löbich	ev.	Oberlehrer	Elementarschule	Ludwigsburg
Löffler	"	Hauptlehrer	"	Heidenheim
Lökle	"	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Lörcher	"	"	Gymnasium	Cannstatt
Lörcher	"	Oberreallehrer	Realschule	Crailsheim
Dr. Ludwig . . .	"	Professor	Gymnasium	Hall
Luser	"	Oberreallehrer	Realschule	Trossingen
Lutz	"	Professor	Gymnasium	Ulm
Maag	"	Präzeptor	"	Ravensburg
Maag	"	"	Karlsgymnasium	Stuttgart
Mackh	"	Reallehrer	Realanstalt	Aalen
Märklin	"	Professor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Dr. Mäule	"	"	Gymnasium	Hall
Mäulen	"	"	Realanstalt	Cannstatt
Dr. Magirus . . .	"	Rektor	Reallyceum	Geislingen
Mahler	"	Professor	Gymnasium	Ulm
Maier	"	"	Realschule	Metzingen
Maier	"	Präzeptor	Gymnasium	Ravensburg
Maier	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Esslingen
Maiter	"	Rektor	"	Heidenheim
Dr. Malzacher . .	kath.	Professor	Gymnasium	Ellwangen
Marmein	ev.	"	Realgymnasium	Ulm
Marschall	"	Oberreallehrer	Realschule	Neresheim

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Mast	ev.	Reallehrer	Realschule	Ellwangen
Matthes	„	Oberreallehrer	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Maurer	kath.	Präzeptor	Realgymnasium	Gmünd
Maurer	ev.	Reallehrer	Realanstalt	Biberach
Mauthe	kath.	Oberreallehrer	„	Göppingen
Mayer	ev.	Rektor	„	Cannstatt
Mayer	„	„	Gymnasium	Esslingen
Mayer	kath.	Oberreallehrer	Realanstalt	„
Mayer	ev.	Reallehrer	„	Hall
Mayer	„	Professor	„	Esslingen
Mayer	„	Turnlehrer	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Mayer	kath.	Turn-, Zeichenlehr.	Reallateinschule	Riedlingen
Mayr	ev.	Oberreallehrer	Realschule	Heimsheim
Dr. Mayser	kath.	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Dr. Meltzer	ev.	„	Seminar	Maulbronn
Memminger	„	„	Lateinschule	Aalen
Menge	„	Oberpräzeptor	„	Rosenfeld
Mergenthaler	„	Oberreallehrer	Realschule	Backnang
Merz	kath.	Zeichenlehrer	Lat.- u. Realsch.	Schramberg
Dr. Mettler	ev.	Oberpräzeptor	Reallyceum	Böblingen
Metzger	„	Professor	Realanstalt	Biberach
Metzieder	kath.	„	Gymnasium	Ehingen
Dr. Meyer	ev.	„	Seminar	Schönthal
Dr. Miller	kath.	„	Realgymnasium	Stuttgart
Miller	„	„	Gymnasium	Ellwangen
Dr. Miller	ev.	„	Karlsgymnasium	Stuttgart
Minner	„	„	Realgymnasium	„
Dr. Mock	kath.	Oberpräzeptor	Gymnasium	Rottweil
Mohl	ev.	„	Karlsgymnasium	Stuttgart
Mollenkopf	„	Präzeptor	Gymnasium	Ulm
Mollenkopf	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Pfullingen
Montigel	„	Oberreallehrer	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Motz	„	Professor	Gymnasium	Esslingen
Mozer	„	Oberlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Mühlhäuser	„	Präzeptor	Gymnasium	Heilbronn
Mühlhäuser	„	Oberlehrer	Elementarschule	Ulm
Müller, Rud.	„	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Müller	„	„	Realanstalt	Cannstatt
Dr. Müller, Heinr.	„	„	Karlsgymnasium	Stuttgart
Dr. Müller, Ernst	„	„	Gymnasium	Ulm
Dr. Müller, K. Ernst	„	Oberpräzeptor	„	Tübingen
Müller, Theodor	„	„	Realgymnasium	Stuttgart
Müller, Ulrich	„	Rektor	Realanstalt	Tuttlingen
Dr. Müller, Julius	„	Oberreallehrer	„	Esslingen
Müller, Friedrich	„	Reallehrer	Realschule	Ehingen
Müller, Julius	„	Oberreallehrer	„	Mergentheim
Müller, Karl	„	„	„	Laupheim
Münzenmaier	„	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Mützel	„	Oberreallehrer	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Mundle	ev.	Reallehrer	Realschule	Isny
Murthum	"	Oberpräzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Nägele	"	Professor	Gymnasium	Tübingen
Nagel	"	Reallehrer	Realschule	Möckmühl
Narr	"	Präzeptor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Dr. Nast	"	Professor	Gymnasium	Cannstatt
Nastold	kath.	Präzeptor	"	Ellwangen
Necker	ev.	Professor	Realanstalt	Heilbronn
Neff	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Neckarsulm
Dr. Nestle . . .	ev.	Professor	Seminar	Maulbronn
Dr. Nestle . . .	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Hall
Neuffer	"	Rektor	Realg. u. R.-Anst.	Ulm
Nies	"	Professor	Realanstalt	Tübingen
Dr. Niklaus . . .	kath.	Oberpräzeptor	Gymnasium	Ravensburg
Nisch	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Biberach
Notz	ev.	Präzeptor	Lateinschule	Ebingen
Nuss	"	Oberreallehrer	Realschule	Vaihingen
Oberreuter . . .	"	Professor	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Ölschläger . . .	"	Präzeptor	Lateinschule	Heidenheim
Österlen	"	Professor	Gymnasium	Tübingen
Östreicher . . .	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Schramberg
Offner	ev.	Reallehrer	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Dr. Osiander . .	"	Professor	Realgymnasium	"
Osiander	"	Oberpräzeptor	"	Esslingen
Ostermayer . . .	"	Professor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Ott	kath.	Präzeptor.-Kaplan	Lateinschule	Biberach
Pahl	ev.	Oberreallehrer	Realanstalt	Ebingen
Palm	"	"	Realschule	Leutkirch
Paulus, Christ. . .	"	Professor	Gymnasium	Tübingen
Paulus, Wilh. . .	"	Ephorus	Seminar	Maulbronn
Petri	"	Reallehrer	Realanstalt	Hall
Pfäffle	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Göppingen
Dr. Pfeiffer . . .	"	Oberpräzeptor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Pfeiffer	"	"	Realgymnasium	Ulm
Pfeiffer	"	Präzeptor	Gymnasium	"
Pfeifle	"	Oberreallehrer	Realschule	Friedrichshafen
Pfister	"	"	"	Bopfingen
Pflüger	"	Präzeptor	Realgymnasium	Ulm
Dr. Pilgrim . . .	"	Professor	Realanstalt	Cannstatt
Dr. Planck . . .	"	"	Karlsgymnasium	Stuttgart
Dr. Pohlhammer .	kath.	Rektor	Lateinschule	Mergentheim
Ramsperger . . .	ev.	Professor	Reallyceum	Nürtingen
Rapp	kath.	Zeichenl., tit. Prof.	Gymnasium	Ehingen
Rau	ev.	Oberreallehrer	Realanstalt	Ebingen
Rau	"	Präzeptor	Gymnasium	Hall
Rannecker	"	Professor	"	Ludwigsburg
Rauschnabel . . .	"	Reallehrer	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Rayhrer	"	Professor	Eb.-Lud.-Gym.	"
Rehm	"	Reallehrer	Realschule	Saulgau
Reiber	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Feuerbach

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Reiff	ev.	Rektor	Realanstalt	Biberach
Reiff	"	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Reiff	"	Oberreallehrer	Realschule	Dürrm.-Mühlack
Reik	"	Zeichenl., tit. Prof.	Gym. u. Realanst.	Hall
Reiner	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Mengen
Reiniger	ev.	Professor	Gymnasium	Hall
Reiss	"	Turnlehrer	Gym. u. Realanst.	"
Reitze	kath.	Zeichenlehrer	Lat.- u. Realsch.	Rottenburg
Renkenberger . .	ev.	Oberreallehrer	Lyceum	Öhringen
Renner	"	Professor	Gymnasium	Ludwigsburg
Rentschler	"	Präzeptor	"	"
Renz	"	Turnlehrer	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Rettich	"	Professor	Wilh.-Realschule	"
Rettinger	kath.	Rektor	Realanstalt	Ravensburg
Dr. Richter . . .	ev.	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Richter	"	"	Realgymnasium	"
Rieber	kath.	"	Gymnasium	Ehingen
Rieber	ev.	"	Realgymnasium	Ulm
Riecke	"	"	Realanstalt	Ludwigsburg
Riecker	"	Reallehrer	"	Tübingen
Rief	kath.	Professor	Gymnasium	Ehingen
Riehm	ev.	"	Realanstalt	Aalen
Riethmüller . . .	"	Präzeptor	Lateinschule	Winnenden
Riethmüller . . .	"	Reallehrer	Realanstalt	Kirchheim
Rinn	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Metzingen
Rist	kath.	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Dr. Ritter	ev.	"	Gymnasium	Ellwangen
Rivinius	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Heidenheim
Röhm	"	Reallehrer	"	Reutlingen
Rösch	"	Professor	Gymnasium	Heilbronn
Roller	"	Präzeptor	"	"
Rommel	"	Rektor	Realanstalt	Aalen
Rommel	"	Professor	"	Heidenheim
Rommel	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Cannstatt
Rühle	"	Oberpräzeptor	Reallyceum	Böblingen
Rumpel	"	Oberlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Dr. Ruoss	"	Professor	Gymnasium	Cannstatt
Rupp	"	"	"	Reutlingen
Ruthardt	"	Präzeptor	Reallyceum	Nürtingen
Säzler	"	Professor	Realanstalt	Hall
Dr. Sakmann . . .	"	"	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Salzner	"	"	Gymnasium	Tübingen
Sattler	"	Präzeptor	Lateinschule	Herrenberg
Sattler	"	Reallehrer	Realanstalt	Reutlingen
Sauer	"	Professor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Sauer	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Kirchheim
Dr. Sauerbeck . .	"	Professor	Gymnasium	Reutlingen
Sauter	"	"	Realgymnasium	Ulm
Sauter	kath.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Mergentheim

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Sauter	ev.	Hauptlehrer	Elementarschule	Ludwigsburg
Schaber	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Tuttlingen
Schäfer	"	Oberlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Schäfle	kath.	Oberreallehrer	Realanstalt	Rottweil
Schaich	ev.	Präzeptor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Schairer	"	"	"	"
Schairer	"	"	Lateinschule	Aalen
Schairer	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Esslingen
Schauffler . . .	"	Professor	Realgymnasium	Ulm
Schaufler . . .	"	"	Realanstalt	Heilbronn
Schaumann . . .	"	"	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Scherb	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Backnang
Dr. Schermann .	kath.	Professor	Gymnasium	Ravensburg
Scheu	ev.	Oberlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Schick	"	Hauptlehrer	"	"
Schiele	kath.	Professor	F.-Eug.-Realsch.	"
Schiele, Konrad .	ev.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Sulz
Schiele	kath.	Präzeptor.-Kaplan	"	Leutkirch
Schik	"	Reallehrer	Realschule	Rottenburg
Schirmer	ev.	Professor	Lyc. u. Realanst.	Esslingen
Schlenker . . .	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Cannstatt
Schlenker . . .	"	Oberlehrer	Elementarschule	"
Schlenker . . .	"	Hauptlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Schlüren	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Reutlingen
Schmälzle . . .	"	Präzeptor	Lateinschule	Balingen
Schmehl	"	Oberreallehrer	Reallyceum	Calw
Schmid	kath.	Professor	Gymnasium	Rottweil
Schmid	"	"	Realanstalt	Cannstatt
Schmid	ev.	"	"	Esslingen
Schmid	kath.	Oberpräzpetor	Lateinschule	Oberndorf
Schmid	"	Oberreallehrer	Realschule	Saulgau
Schmid	ev.	"	"	Langenau
Schmid	kath.	"	"	Weil der Stadt
Schmidt	ev.	Rektor	Realanstalt	Rottweil
Dr. Schmidt . . .	"	Professor	Realgymnasium	Stuttgart
Schmidt	"	"	Gymnasium	Esslingen
Schmidt	"	Zeichenl., tit. Prof.	Gym. u. Realanst.	Reutlingen
Schmidt	"	"	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Schmieg	kath	Oberreallehrer	Realanstalt	Hall
Schmierer . . .	ev.	Hauptlehrer	Elementarschule	Esslingen
Schmolz	"	Reallehrer	Realschule	Leutkirch
Schnabel	"	"	Realanstalt	Ravensburg
Schnabel	"	"	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Schneider . . .	kath.	Professor	Gymnasium	Ellwangen
Schneider . . .	ev.	"	Realanstalt	Hall
Schneiderhan . .	kath.	Präzeptor.-Kaplan	Lateinschule	Horb
Schnirring . . .	ev.	Präzeptor	"	Waiblingen
Schnizer	"	Reallehrer	Lyc. u. Realanst.	Esslingen
Schürle	"	Oberreallehrer	Realschule	Knittlingen
Schöck	"	Reallehrer	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Schöck	ev.	Präzeptor	Lyceum	Öhringen
Schölkopf . . .	"	Professor	Realanstalt	Cannstatt
Schöll	"	Oberlehrer	Elementarschule	Heilbronn
Schöllhammer . .	"	Oberreallehrer	Realschule	Tuttlingen
Schönig	"	Rektor	"	Kirchheim
Schönleber . . .	"	Professor	Realanstalt	Ravensburg
Schöttle	"	"	Karlsgymnasium	Stuttgart
Schöttle	"	"	F.-Eug.-Realsch.	"
Schrägle	"	"	Wilh.-Realschule	"
Schroter	"	Präzeptor	Lateinschule	Besigheim
Schübelin	"	"	"	Blaubeuren
Schuler	"	"	Karlsgymnasium	Stuttgart
Schultes	"	Professor	Realgymnasium	Ulm
Schumacher . . .	"	"	"	Gmünd
Schumann . . .	"	Rekt.,tit.O.-St.-Rat	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Schumm	kath.	Oberpräzeptor	Gymnasium	Ehingen
Schumm	ev.	Oberlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Schuon	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Ulm
Schurr	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Heidenheim
Schuster	"	Reallehrer	Realanstalt	Sindelfingen
Schutzbach . . .	kath.	Präzeptor	Gymnasium	Ehingen
Schwarz	ev.	Professor	Bürgerschule	Stuttgart
Schwarz	"	Reallehrer	Realschule	Dürrm.-Mühlack.
Schwegelbaur . .	"	Elementarlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Dr. Schweitzer .	kath.	Oberreallehrer	Realgymnasium	Gmünd
Schweitzer . . .	"	"	Realschule	Ellwangen
Schweizer . . .	"	Professor	Gymnasium	Ravensburg
Schwenk	ev.	"	Realanstalt	Reutlingen
Schwenk	"	Oberreallehrer	Realschule	Dornstetten
Schwenzer . . .	"	Zeichenl., tit. Prof.	Lyc. u. Realanst.	Esslingen
Dr. Seefelder . .	kath.	Professor	Realgymnasium	Gmünd
Seefried	ev.	Oberreallehrer	Realanstalt	Heilbronn
Seiferheld . . .	"	Oberpräzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Seitz	"	Oberreallehrer	Realschule	Isny
Seiz	"	Professor	Realanstalt	Tuttlingen
Senffer	"	"	"	Ulm
Seybold	"	Oberreallehrer	"	Heilbronn
Seybold	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Seyerlen	"	Reallehrer	Realschule	Eningen
Seyfang	"	Präzeptor	Lateinschule	Lauffen
Dr. Sigel	"	Professor	Karlsgymnasium	Stuttgart
Sigerist	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Altshausen
Silcher	ev.	Professor	Realanstalt	Cannstatt
Silcher	"	"	"	Reutlingen
Dr. Sixt	"	"	Karlsgymnasium	Stuttgart
Soldner	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Cannstatt
Somnier	"	Professor	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Speer	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Heilbronn
Dr. Sporer . . .	kath.	Professor	"	Ehingen

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Stadelmayer . .	ev.	Turnlehrer	Realgymnasium	Gmünd
Stadler	kath.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Spaichingen
Stäbler	ev.	Turnlehrer	Gym. u. Realanst.	Cannstatt
Stahl	„	Oberreallehrer	„	Heilbronn
Stahl	„	„	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Stahlecker . . .	„	Professor	Gymnasium	Tübingen
Staiger	„	Hauptlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Dr. Staigmüller .	„	Professor	Realgymnasium	„
Stark	„	Hauptlehrer	Bürgerschule	„
Stehle	kath.	Reallehrer	Realanstalt	Rottweil
Steinhauser . . .	„	Professor	Gymnasium	Ehingen
Steudel	ev.	Oberpräzeptor	Reallyceum	Calw
Dr. Steudel . . .	„	Professor	Realanstalt	Reutlingen
Steudel	„	„	Reallyceum	Nürtingen
Steurer	„	Oberreallehrer	Realschule	Welzheim
Stingel	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Waiblingen
Stöckle	„	Oberreallehrer	Reallyceum	Böblingen
Stoker	kath.	Präzeptor.-Kaplan	Lateinschule	Scheer
Stooss	ev.	Oberreallehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Dr. Straub . . .	„	Rektor	Eb.-Lud.-Gym.	„
Straub	„	Professor	„	„
Straub	kath.	Oberpräzeptor	Gymnasium	Ravensburg
Straub	„	Oberlehrer	Elementarschule	Gmünd
Strauss	ev.	Oberreallehrer	Realschule	Spaichingen
Strauss	„	„	„	Crailsheim
Streng	„	Präzeptor	Realgymnasium	Ulm
Strenger	„	Oberreallehrer	Realschule	Feuerbach
Strobel	„	Professor	Realanstalt	Heilbronn
Strölin	„	„	Gymnasium	Reutlingen
Stübler	„	Oberreallehrer	Realanstalt	„
Stützle	kath.	Professor	Gymnasium	Ellwangen
Stumpp	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Rottenburg
Sturm	ev.	Oberreallehrer	Reallyceum	Nürtingen
Sturm	„	Turnlehrer	Gym. u. Realanst.	Tübingen
Süskind	„	Professor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Teufel	„	„	Realanstalt	Göppingen
Thierer	„	Oberpräzeptor	Lateinschule	Nagold
Thomas	„	Hauptlehrer	Elementarschule	Tübingen
Thomass	„	Professor	Realanstalt	Heilbronn
Thuma	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Rottenburg
Tott	ev.	Hauptlehrer	Elementarschule	Heilbronn
Traub	„	Professor	Seminar	Schönthal
Traub	„	Oberreallehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Dr. Treuber . .	„	Rektor	Gymnasium	Tübingen
Treuber	„	Präzeptor	Lateinschule	Altensteig
Truckenmüller . .	„	Zeichenl., tit. Prof.	Lat.- u. Realsch.	Kirchheim
Dr. Trunk . . .	kath.	Professor	Gymnasium	Ehingen
Vaihinger . . .	ev.	Oberreallehrer	Realschule	Herrenberg
Vayhinger . . .	„	Ephorus	Seminar	Blaubeuren

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Veitinger	ev.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Aalen
Vetter	kath.	Oberreallehrer	Realanstalt	Ravensburg
Veyhl	ev.	Präzeptor	Lateinschule	Nagold
Vöhringer . . .	"	Reallehrer	Realanstalt	Heilbronn
Völter	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Beilstein
Vötsch	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Ulm
Vogel	"	Zeichenlehrer, tit. Oberreallehrer	Realanstalt	Göppingen
Votteler	"	Professor	Gymnasium	Reutlingen
Wacker	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Wagner	"	Professor	Wilh.-Realschule	"
Dr. Wagner . .	"	"	Gymnasium	Esslingen
Dr. Wagner . .	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Altensteig
Wagner	"	Hauptlehrer	Elementarschule	Heilbronn
Waldmüller . . .	"	Präzeptor	Gymnasium	Tübingen
Walter	"	Oberpräzeptor	"	Esslingen
Walter	"	"	"	Ulm
Walter	"	Reallehrer	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Walz	"	"	Elementarschule	"
Wandel	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Reutlingen
Wandel	"	Oberlehrer	Elementarschule	Öhringen
Wanner	"	Oberreallehrer	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Weber	"	Professor	Realanstalt	Heilbronn
Weidle	"	Zeichenlehrer	"	Tübingen
Weidler	"	Oberlehrer	Elementarschule	Stuttgart
Dr. Weidlich . .	"	Professor	Karlsgymnasium	"
Weiffenbach . .	"	"	Realanstalt	Hall
Dr. Weihenmajer .	"	"	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Weikart	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Freudenstadt
Weiler	"	Professor	"	Esslingen
Weinmann . . .	"	Oberreallehrer	Realschule	Nagold
Weinmar	"	Oberlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Weismann . . .	"	Oberpräzeptor	Karlsgymnasium	"
Weiss	"	"	Lateinschule	Herrenberg
Weiss	"	Oberreallehrer	Realschule	Urach
Weiss	"	Zeichenlehrer	Seminar	Blaubeuren
Dr. Weisser . . .	"	Professor	Realanstalt	Ulm
Weisshaupt . . .	kath.	Oberreallehrer	Realschule	Tuttlingen
Weitbrecht . . .	ev.	Präzeptor	Gymnasium	Hall
Weitbrecht . . .	"	Musiklehrer	Seminar	Blaubeuren
Dr. Weizsäcker .	"	Rektor	Reallyceum	Calw
Weller	"	Reallehrer	Realanstalt	Aalen
Welte	kath.	Professor	"	Rottweil
Wendel	ev.	Präzeptor	Realgymnasium	Stuttgart
Weng	"	Professor	Wilh.-Realschule	"
Wetzel	"	"	Gymnasium	Hall
Widmaier . . .	"	Reallehrer	Realschule	Neuenbürg
Widmann . . .	"	Rektor	Realanstalt	Heilbronn
Widmann . . .	"	Professor	Gymnasium	Ludwigsburg

Namen	Konf.	Titel	Anstalt	Ort
Widmann	ev.	Oberpräzeptor	Lateinschule	Güglingen
Widmann	"	Reallehrer	Realanstalt	Reutlingen
Widmann	"	Präzeptor	Lateinschule	Backnang
Wied	"	Oberreallehrer	Realanstalt	Kirchheim
Wied	"	Reallehrer	Realschule	Urach
Wiedmann	kath.	Präzeptor	Reallateinschule	Riedlingen
Wieland	"	"	Reallyceum	Nürtingen
Wieler	ev.	Oberreallehrer	Realschule	Schorndorf
Wiest	"	Präzeptor	Lateinschule	Bietigheim
Wild	kath.	Oberreallehrer	Realanstalt	Biberach
Wild	ev.	Reallehrer	"	Esslingen
Wilhelm	"	Oberreallehrer	Realschule	Feuerbach
Wille	"	Oberpräzeptor	Lateinschule	Leonberg
Wimmer	"	Reallehrer	Realschule	Künzelsau
Winker	kath.	Professor	Realgymnasium	Gmünd
Dr. Winternitz . .	ev.	Präzeptor	Reallyceum	Geislingen
Wintterlin	"	Professor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Wissmann	"	Oberlehrer	Elementarschule	Göppingen
Witte	"	"	"	Ulm
Wölfflen	"	Reallehrer	F.-Eug.-Realsch.	Stuttgart
Dr. Wörner	"	Oberpräzeptor	Gymnasium	Tübingen
Wörz	"	Professor	"	"
Wolf	"	Präzeptor	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Wolf	"	Professor	Realanstalt	Aalen
Wolf	"	Elementarlehrer	Elementarschule	Esslingen
Wolfarth	"	Präzeptor	Lateinschule	Gaildorf
Wolpert	"	Oberlehrer	Bürgerschule	Stuttgart
Dr. Wolz	kath.	Oberpräzeptor	Realgymnasium	Gmünd
Wüst	ev.	Professor	Realanstalt	Cannstatt
Wunder	"	"	Gymnasium	Heilbronn
Dr. Zarges	"	"	Eb.-Lud.-Gym.	Stuttgart
Zech	"	"	Wilh.-Realschule	"
Zech	"	"	Realgymnasium	"
Zech	"	tit. Professor	F.-Eug.-Realsch.	"
Zeller	"	Professor	Realg. u. R.-Anst.	Ulm
Dr. Ziegler . . .	"	"	Gymnasium	"
Ziegler	"	"	Wilh.-Realschule	Stuttgart
Ziegler	"	Zeichenl., tit. Prof.	Reallyceum	Geislingen
Zimmer	"	Professor	Gymnasium	Esslingen
Zimmermann . .	kath.	"	Realanstalt	Ravensburg
Zimmermann . .	"	Präzeptor.-Kaplan	Lateinschule	Neckarsulm
Zitzmann	ev.	Oberlehrer	Elementarschule	Ludwigsburg
Zluhan	"	Präzeptor	Gymnasium	Heilbronn
Zoller	kath.	Professor	Realanstalt	Rottweil
Zorn	ev.	Zeichenlehrer	Lat.- u. Realsch.	Leutkirch

Ordnung der technischen Inspektionen
sämtlicher ein- und zweiklassigen Latein- und Realschulen Württembergs pro Georgii 1901/1904.

Ort der Lehranstalt	Lehranstalt [1]	Technischer Inspektor: Name	Titel	Wohnort	Zahl der Klassen
Alpirsbach . . .	R	Krimmel	Rektor	Freudenstadt	2
Altensteig . . .	L	Dr. Egelhaaf	"	Stuttgart	3
Altshausen . . .	R	Reiff	"	Biberach	1
Backnang . . .	L	Gaupp	Professor	Cannstatt	2
Backnang . . .	R	Haage	Rektor	Esslingen	3
Baiersbronn . . .	R	Krimmel	"	Freudenstadt	1
Balingen	L	Dr. Treuber	"	Tübingen	2
Balingen	R	Gutscher	"	Ebingen	2
Beilstein	L	Lechler	Professor	Heilbronn	1
Besigheim . . .	L	Lechler	"	"	2
Bietigheim . . .	L	Dr. Drück	"	Stuttgart	2
Bietigheim . . .	R	Baisch	"	Heilbronn	2
Blaubeuren . . .	L	Dr. Hirzel	Rektor	Ulm	3
Blaubeuren . . .	R	Neuffer	"	"	1
Bönnigheim . . .	L	Dr. Dürr	"	Heilbronn	1
Bopfingen . . .	R	Maiter	"	Heidenheim	1
Brackenheim . .	L	Dr. Dürr	"	Heilbronn	2
Buchau	L	Dr. Knapp	Professor	Ulm	1
Buchau	R	Reiff	Rektor	Biberach	1
Crailsheim . . .	L	Dr. John	"	Hall	2
Creglingen . . .	R	Schneider	Professor	"	1
Dornstetten . . .	R	Assfahl	Rektor	Stuttgart	1
Dürrm.-Mühlacker	R	Hörz	"	Ludwigsburg	3
Ebingen	L	Dr. Treuber	"	Tübingen	2
Ehingen	R	Neuffer	"	Ulm	2
Eningen	R	Höchstetter	"	Reutlingen	2
Freudenstadt . .	L	Dr. Weidlich	Professor	Stuttgart	3
Friedrichshafen .	L	Dr. Schermann	"	Ravensburg	2
Friedrichshafen .	R	Rettinger	Rektor	"	2
Gaildorf	L	Dr. John	"	Hall	2
Gaildorf	R	Jäger	"	Stuttgart	1
Giengen	L	Dr. Hirzel	"	Ulm	2
Giengen	R	Maiter	"	Heidenheim	1
Grossbottwar . .	L	Erbe	"	Ludwigsburg	1
Güglingen . . .	L	Dr. Dürr	"	Heilbronn	1
Heimsheim . . .	R	Assfahl	"	Stuttgart	1
Herrenberg . . .	L	Dr. Sixt	Professor	"	2
Herrenberg . . .	R	Dr. Bretschneider	"	"	2
Heubach	R	Rommel	Rektor	Aalen	1
Hohenheim . . .	L	Dr. Planck	Professor	Stuttgart	2
Horb	L	Dr. Eble	Rektor	Rottweil	2

[1] L = Lateinschule, R = Realschule.

Ort der Lehranstalt	Lehr-anstalt	Technischer Inspektor Name	Titel	Wohnort	Zahl der Klassen
Horb	R	Mayer	Rektor	Cannstatt	1
Isny	R	Neuffer	"	Ulm	2
Kirchberg . . .	L	Dr. John	"	Hall	1
Knittlingen . . .	R	Hörz	"	Ludwigsburg	1
Künzelsau . . .	R	Widmann	"	Heilbronn	3
Langenau . . .	R	Sauter	Professor	Ulm	1
Langenburg . . .	L	Dr. Ludwig	"	Hall	1
Lauffen . . .	L	Lechler	"	Heilbronn	2
Laupheim . . .	L	Dr. Hirzel	Rektor	Ulm	1
Laupheim . . .	R	Reiff	"	Biberach	1
Leonberg	L	Dr. Grotz	Professor	Stuttgart	2
Leonberg	R	Dr. Bretschneider	"	"	1
Leutkirch . . .	L	Dr. Landwehr	"	Ravensburg	2
Leutkirch . . .	R	Neuffer	Rektor	Ulm	2
Lorch	R	Krug	Professor	Stuttgart	1
Marbach	L	Dr. Planck	"	"	2
Markgröningen . .	L	Dr. Klett	Rektor	Cannstatt	2
Mengen	L	Rief	Professor	Ehingen	1
Mengen	R	Sauter	"	Ulm	2
Mergentheim . .	R	Diez	Rektor	Hall	2
Möckmühl . . .	R	Baisch	Professor	Heilbronn	2
Münsingen . . .	R	Jäger	Rektor	Stuttgart	2
Munderkingen . .	L	Rief	Professor	Ehingen	1
Murrhardt . . .	L	Erbe	Rektor	Ludwigsburg	2
Nagold	L	Dr. Egelhaaf	"	Stuttgart	2
Nagold	R	Dr. Bretschneider	Professor	"	3
Neckarsulm . . .	L	Rösch	"	Heilbronn	1
Neckarsulm . . .	R	Widmann	Rektor	"	1
Neresheim . . .	R	Maiter	"	Heidenheim	1
Neuenbürg . . .	R	Güntter	Professor	Stuttgart	1
Neuenstadt . . .	L	Rösch	"	Heilbronn	2
Neuffen	R	Mayer	Rektor	Cannstatt	1
Niederstetten . .	R	Diez	"	Hall	1
Oberndorf . . .	L	Dr. Eble	"	Rottweil	1
Oberndorf . . .	R	Schmidt	"	"	1
Pfullingen . . .	L	Dr. Friderich	"	Reutlingen	1
Rosenfeld . . .	L	Knapp II	Professor	Tübingen	1
Saulgau	L	Dr. Ilg	"	Ravensburg	1
Saulgau	R	Sauter	"	Ulm	2
Scheer	L	Rief	"	Ehingen	1
Schorndorf . . .	L	Dr. Herzog	"	Stuttgart	2
Schramberg . . .	L	Dr. Eble	Rektor	Rottweil	2
Schramberg . . .	R	Krimmel	"	Freudenstadt	2
Spaichingen . . .	L	Dr. Eble	"	Rottweil	2
Spaichingen . . .	R	Schmidt	"	"	2
Sulz	L	Knapp II	Professor	Tübingen	1
Sulz	R	Mayer	Rektor	Cannstatt	1
Tettnang	L	Dr. Landwehr	Professor	Ravensburg	1

Ort der Lehranstalt	Lehr-anstalt	Technischer Inspektor Name	Titel	Wohnort	Zahl der Klassen
Tettnang	R	Rettinger	Rektor	Ravensburg	1
Trossingen . . .	R	Schmidt	"	Rottweil	1
Tuttlingen . . .	L	Dr. Eble	"	"	2
Untergröningen .	R	Jäger	"	Stuttgart	1
Urach	L	Dr. Friderich	"	Reutlingen	2
Urach	R	Jäger	"	Stuttgart	3
Vaihingen . . .	L	Dr. Drück	Professor	"	2
Vaihingen . . .	R	Hörz	Rektor	Ludwigsburg	2
Waiblingen . . .	L	Dr. Klett	"	Cannstatt	2
Waiblingen . . .	R	Schumann	O.-Studienrat	Stuttgart	2
Waldsee	L	Dr. Ilg	Professor	Ravensburg	1
Waldsee	R	Andler	"	"	1
Wangen	L	Dr. Ilg	"	"	1
Wangen	R	Andler	"	"	1
Weikersheim . .	R	Diez	Rektor	Hall	1
Weil der Stadt . .	L	Dr. Grotz	Professor	Stuttgart	1
Weil der Stadt . .	R	Krug	"	"	1
Weinsberg . . .	L	Rösch	"	Heilbronn	2
Welzheim . . .	R	Krug	"	Stuttgart	1
Wiesensteig . . .	L	Dr. Knapp	"	Ulm	1
Wildbad	R	Güntter	"	Stuttgart	2
Wildberg	L	Dr. Egelhaaf	Rektor	"	1
Winnenden . . .	L	Dr. Klett	"	Cannstatt	2
Winnenden . . .	R	Schumann	O.-Studienrat	Stuttgart	1

Alphabetisches Namenverzeichnis
der technischen Inspektoren der ein- und zweiklassigen Latein- und Realschulen Württembergs pro Georgii 1901/1904.

Inspektor	Lehr-anstalt[1]	Ort der Lehranstalt
Andler, Professor an der Realanstalt in Ravensburg.	R	Waldsee, Wangen i. A.
Assfahl, Rektor der Elementarschule in Stuttgart.	R	Dornstetten, Heimsheim.
Baisch, Professor an der Realanstalt in Heilbronn.	R	Bietigheim, Möckmühl.
Dr. Bretschneider, Professor an der Friedrich-Eugens-Realschule Stuttgart.	R	Herrenberg, Leonberg, Nagold.

[1]) L = Lateinschulen, R = Realschulen.

Inspektor	Lehr-anstalt	Ort der Lehranstalt
Diez, Rektor an der Realanstalt in Hall.	R	Mergentheim, Niederstetten, Weikersheim.
Dr. Drück, Professor am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart.	L	Bietigheim, Vaihingen.
Dr. Dürr, Rektor am Gymnasium in Heilbronn.	L	Bönnigheim, Brackenheim. Güglingen.
Dr. Eble, Rektor am Gymnasium in Rottweil.	L	Horb, Oberndorf, Schramberg, Spaichingen, Tuttlingen.
Dr. Egelhaaf, Rektor am Karlsgymnasium in Stuttgart.	L	Altensteig, Nagold, Wildberg.
Erbe, Rektor am Gymnasium in Ludwigsburg.	L	Grossbottwar, Murrhardt.
Dr. Friderich, Rektor am Gymnasium in Reutlingen.	L	Pfullingen, Urach.
Gaupp, Professor am Gymnasium in Cannstatt.	L	Backnang.
Dr. Grotz, Professor am Karlsgymnasium in Stuttgart.	L	Leonberg, Weil der Stadt.
Güntter, Professor an der Friedrich-Eugens-Realschule in Stuttgart.	R	Neuenbürg, Wildbad.
Gutscher, Rektor an der Realanstalt in Ebingen.	R	Balingen.
Haage, Rektor an der Realanstalt in Esslingen.	R	Backnang.
Dr. Herzog, Professor am Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart.	L	Schorndorf.
Dr. Hirzel, Rektor am Gymnasium in Ulm.	L	Blaubeuren, Giengen, Laupheim.
Höchstetter, Rektor an der Realanstalt in Reutlingen.	R	Eningen.
Hörz, Rektor an der Realanstalt in Ludwigsburg.	R	Dürrmenz-Mühlacker, Knittlingen, Vaihingen.
Jäger, Rektor an der Wilhelms-Realschule in Stuttgart.	R	Gaildorf, Münsingen, Untergröningen, Urach.
Dr. Ilg, Professor am Gymnas. in Ravensburg.	L	Saulgau, Waldsee, Wangen.
Dr. John, Rektor am Gymnasium in Hall.	L	Crailsheim, Gaildorf, Kirchberg.
Dr. Klett, Rektor am Gymnasium in Cannstatt.	L	Markgröningen, Waiblingen, Winnenden.
Dr. Knapp, Professor am Gymnasium in Ulm.	L	Buchau, Wiesensteig.
Knapp II, Professor am Gymnasium in Tübingen.	L	Rosenfeld, Sulz.
Krimmel, Rektor an der Realanstalt in Freudenstadt.	R	Alpirsbach, Baiersbronn, Schramberg.
Krug, Professor am Realgymnasium in Stuttgart.	R	Lorch, Weil der Stadt, Welzheim.
Dr. Landwehr, Professor am Gymnasium in Ravensburg.	L	Leutkirch, Tettnang.
Lechler, Professor am Gymnasium in Heilbronn.	L	Beilstein, Besigheim, Lauffen.
Dr. Ludwig, Professor am Gymnasium in Hall.	L	Langenburg.

Inspektor	Lehranstalt	Ort der Lehranstalt
Maiter, Rektor an der Realanstalt in Heidenheim.	R	Bopfingen, Giengen, Neresheim.
Mayer, Rektor an der Realanstalt in Cannstatt.	R	Horb, Neuffen, Sulz.
Neuffer, Rektor an der Realanstalt in Ulm.	R	Blaubeuren, Ehingen, Isny, Leutkirch.
Dr. Planck, Professor am Karlsgymnasium in Stuttgart.	L	Hohenheim, Marbach.
Reiff, Rektor an der Realanstalt in Biberach.	R	Altshausen, Buchau, Laupheim.
Rettinger, Rektor an der Realanstalt in Ravensburg.	R	Friedrichshafen, Tettnang.
Rief, Professor am Gymnasium in Ehingen.	L	Mengen, Munderkingen, Scheer.
Rösch, Professor am Gymnasium in Heilbronn.	L	Neckarsulm, Neuenstadt, Weinsberg.
Rommel, Rektor an der Realanstalt in Aalen.	R	Heubach.
Sauter, Professor am Realgymnasium in Ulm.	R	Langenau, Mengen, Saulgau.
Dr. Schermann, Professor am Gymnasium in Ravensburg.	L	Friedrichshafen.
Schmidt, Rektor an der Realanstalt in Rottweil.	R	Oberndorf, Spaichingen, Trossingen.
Schneider, Professor an der Realanstalt in Hall.	R	Creglingen.
Schumann, Oberstudienrat, Rektor an der Friedrich-Eugens-Realschule in Stuttgart.	R	Waiblingen, Winnenden.
Dr. Sixt, Professor am Karlsgymnasium in Stuttgart.	L	Herrenberg.
Dr. Treuber, Rektor am Gymnasium in Tübingen.	L	Balingen, Ebingen.
Widmann, Rektor an der Realanstalt in Heilbronn.	R	Künzelsau, Neckarsulm.

Ortsregister der höheren Lehranstalten.

Aalen
Alpirsbach
Altensteig
Altshausen
Backnang
Baiersbronn
Balingen
Beilstein
Besigheim
Biberach
Bietigheim
Blaubeuren
Böblingen
Bönnigheim
Bopfingen
Brackenheim
Buchau
Calw
Cannstatt
Crailsheim
Creglingen
Dornstetten
Dürrmenz-Mühlacker
Ebingen
Ehingen
Ellwangen
Eningen
Esslingen
Feuerbach
Freudenstadt
Friedrichshafen
Gaildorf
Geislingen
Giengen
Gmünd
Göppingen
Grossbottwar
Güglingen
Hall
Heidenheim
Heilbronn
Heimsheim
Herrenberg
Heubach
Hohenheim
Horb
Isny
Kirchberg

Kirchheim u. T.	Mengen	Nürtingen	Schramberg	Vaihingen
Knittlingen	Mergentheim	Oberndorf	Schwenningen	Waiblingen
Künzelsau	Metzingen	Öhringen	Sindelfingen	Waldsee
Langenau	Möckmühl	Pfullingen	Spaichingen	Wangen
Langenburg	Münsingen	Ravensburg	Stuttgart	Weikersheim
Lauffen	Munderkingen	Reutlingen	Sulz	Weil der Stadt
Laupheim	Murrhardt	Riedlingen	Tettnang	Weinsberg
Leonberg	Nagold	Rosenfeld	Trossingen	Welzheim
Leutkirch	Neckarsulm	Rottenburg	Tübingen	Wiesensteig
Lorch	Neresheim	Rottweil	Tuttlingen	Wildbad
Ludwigsburg	Neuenbürg	Saulgau	Ulm	Wildberg
Marbach	Neuenstadt	Scheer	Untergröningen	Winnenden
Markgröningen	Neuffen	Schönthal		
Maulbronn	Niederstetten	Schorndorf	Urach	

Verfügung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens,

betreffend die Vorschriften für die dem Wilhelmsstift in Tübingen angehörigen Studierenden der Philologie und der realistischen Fächer.

Vom 9. Februar 1901.

Die in der Ministerialverfügung vom 14. Juli 1868 über die Heranbildung von Lehramtskandidaten innerhalb des Wilhelmsstifts in Tübingen erteilten Vorschriften sind auf Grund der Prüfungsordnungen für das humanistische Lehramt vom 21. März 1898 und für das realistische Lehramt vom 12. September 1898 nach Vernehmung des Katholischen Kirchenrats und der Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen im Einverständnis mit dem Bischöflichen Ordinariat einer Abänderung unterzogen worden.

An ihre Stelle treten hienach folgende Bestimmungen:

§ 1.

Unter den Zöglingen des Wilhelmsstifts wird alljährlich einer dem Bedürfnis des Lehrdienstes entsprechenden Zahl, welche in der Regel 2 bis 4 nicht übersteigen wird, Gelegenheit gegeben, sich neben der Vorbereitung für den geistlichen Stand auf ein höheres Lehramt im humanistischen oder realistischen Fach planmässig vorzubereiten.

§ 2.

Diejenigen Zöglinge, welche sich auf ein höheres Lehramt vorzubereiten beabsichtigen, haben sich alsbald nach ihrem Eintritt in das Wilhelmsstift bei der Konviktskommission zu melden, welche die vorläufige Erlaubnis zur Vorbereitung auf das Lehramt auf Grund der vorliegenden Zeugnisse zu erteilen oder zu verweigern befugt ist.

Diejenigen Zöglinge, welche von der Konviktskommission die bezeichnete Erlaubnis erhalten, haben probeweise im ersten und zweiten Semester das philologische Seminar beziehungsweise das Seminar für neuere Sprachen und das mathematisch-physikalische Seminar oder wenigstens das eine der beiden letzteren nach den in dem betreffenden Seminar geltenden Vorschriften zu besuchen.

Nach Ablauf des Probejahrs haben sich die betreffenden Zöglinge bei der Konviktskommission darüber zu erklären, ob sie nun endgültig unter die Zahl der auf das humanistische oder realistische Lehramt sich vorbereitenden Zöglinge aufgenommen zu werden wünschen.

Die Konviktskommission legt diese Erklärungen mit einem Gutachten über Verhalten, Befähigung, Fleiss und Fortschritte der einzelnen Bewerber nach Massgabe ihrer eigenen Beobachtungen und des Urteils der Fachlehrer den Aufsichtsbehörden zu weiterer Behandlung vor.

§ 3.

Die einem Zögling von den Aufsichtsbehörden gewährte Erlaubnis zur Vorbereitung auf das Lehrfach ist widerruflich und wird auf Antrag der Konviktskommission zurückgezogen, wenn ein Zögling zum erfolgreichen Betrieb des gleichzeitigen Doppelstudiums sich nicht fähig erweist oder die gegebene Erlaubnis zu Verfehlungen gegen die Haus- und Disziplinarordnung missbraucht.

Andererseits bleibt den Zöglingen die Freiheit gewahrt, nach eigenem Ermessen, je vor Beginn eines Semesters nach geschehener ordnungsmässiger Anzeige bei der Konviktskommission von dem ergriffenen Nebenstudium zurückzutreten, worüber den Aufsichtsbehörden Bericht zu erstatten ist.

§ 4.

Diejenigen Zöglinge, welche dem bezeichneten Doppelstudium sich widmen, sind gleich den anderen Zöglingen wie an den Studienplan, so an die gesamte Hausordnung gebunden.

Es werden jedoch bezüglich der theologischen Studien Erleichterungen nach Thunlichkeit gewährt. So wird ihnen der Besuch der Vorlesung über Ethik und je einer Vorlesung aus dem Alten und aus dem Neuen Testament nachgesehen und, soweit sie nach den Satzungen des philologischen Seminars schriftliche Arbeiten zu fertigen haben, tritt eine entsprechende Befreiung von den Aufsätzen ein, die sie andernfalls als Zöglinge des Wilhelmsstifts zu fertigen hätten.

§ 5.

Die zum gleichzeitigen Studium der Philologie zugelassenen Zöglinge haben während mindestens 4 Semestern als ordentliche Mitglieder das philologische Seminar zu besuchen und als Mitglieder dieses Seminars den für dasselbe aufgestellten Satzungen gerecht zu werden.

Dieselben haben während ihres Aufenthalts im Wilhelmsstift in jedem Semester 1 bis 2, im ganzen mindestens 8 bis 10 philologische Vorlesungen zu hören, etwa über: Encyklopädie der Philologie, Geschichte der alten Kunst oder Kunstmythologie, Geschichte der griechischen und römischen Litteratur, lateinische und griechische Formenlehre, Metrik, Kaisergeschichte Roms, sowie 4 exegetisch-philologische Vorlesungen. Über die Wahl des dritten Hauptfaches haben sie sich zeitig schlüssig zu machen.

Diejenigen Zöglinge, welche sich dem sprachlich-geschichtlichen beziehungsweise mathematisch-naturwissenschaftlichen Studium erster oder zweiter Abteilung widmen, haben ebenfalls im ganzen mindestens 8 bis 10 in die betreffenden Fächer einschlagende Vorlesungen zu hören und an den Übungen des Seminars für neuere Sprachen beziehungsweise des mathematisch-physikalischen Seminars, sowie an den ihrem Studium entsprechenden sonstigen Übungen der Universitätsinstitute, auch in mindestens 3 Semestern am Zeichenunterricht teilzunehmen.

An Vorlesungen kommen in Betracht für die sprachlich-geschichtliche Richtung solche über deutsche, französische und englische Litteraturgeschichte, Sprachgeschichte, Schriftsteller- und Litteraturgattungen, über Geschichte und Geographie und etwa Ästhetik; für die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung Vorlesungen über niedere Analysis und Trigonometrie, analytische Geometrie der Ebene, beschreibende Geometrie mit Konstruktionsübungen, Differential- und Integralrechnung, Experimentalphysik; dazu noch für die Studierenden der ersten Abteilung: Vor-

lesungen über höhere Mathematik, Mechanik, theoretische Physik und anorganische Chemie; für die der zweiten Abteilung: Vorlesungen über anorganische und organische Chemie mit Besuch des chemischen Laboratoriums, sowie Vorlesungen über Botanik, Zoologie, Mineralogie mit Geologie.

Die wissenschaftliche Abhandlung, für welche bei den Philologie-Studierenden auch ein Thema aus der Patristik, soweit es philologischer Natur ist, zugelassen wird, kann schon während des Aufenthalts im Wilhelmsstift oder später — vor oder nach der Rückkehr auf die Universität — auf den von der Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen jeweils bestimmten Zeitpunkt eingereicht werden.

§ 6.

Zur näheren Beratung und Leitung in ihren Studien haben sich die dem Studium der Philologie und der realistischen Fächer sich widmenden Zöglinge zunächst an den Repetenten, dem sie hiefür vom Direktorium zugeteilt sind, weiterhin an die betreffenden Universitätslehrer zu halten.

Am Schlusse jedes Semesters ist mit dem Hauptbericht über den Zustand des Wilhelmsstifts ein besonderer Bericht über die auf das Lehrfach sich vorbereitenden Zöglinge unter Angabe der von ihnen gehörten Vorlesungen und der in den Seminarien ihnen erteilten Zeugnisse zu erstatten.

§ 7.

Nach Empfang der Priesterweihe und einer wenigstens halbjährigen, für gewöhnlich höchstens ein Jahr dauernden Verwendung im Kirchendienst kehren die Kandidaten des Lehramts auf die Hochschule zur Fortsetzung ihrer Studien zurück und legen nach mindestens 3, in der Regel 4 Semestern weiteren Studiums die erste Dienstprüfung ab.

In besonders geeigneten Fällen kann mit Zustimmung des Bischöflichen Ordinariats den Kandidaten des Lehramts gestattet werden, nach Erstehung des akademischen Schlussexamens behufs ihrer weiteren Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung ein fünftes Jahr im Wilhelmsstift zu verbleiben.

Vor der zweiten Dienstprüfung werden sie zur Vorbereitung auf das Lehramt einer Lehranstalt zugewiesen, um als Repetenten, Vikare oder in sonstiger Dienstleistung von dem Vorstand derselben die erforderliche Einweisung in die Theorie und Praxis des Unterrichts zu erhalten.

§ 8.

Falls ein Kandidat des Lehramts die Prüfung, auf welche er sich vorbereitet hat, durch eigenes Verschulden nicht ersteht, hat er die Stipendien, die ihm aus Staatsmitteln zu dieser Vorbereitung verwilligt worden sind, der Staatskasse zurückzuerstatten.

Stuttgart, den 9. Februar 1901.

Weizsäcker.

Erlass der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen,

betreffend das „Biblische Lesebuch".

Im Verlag der Privilegierten Württembergischen Bibelanstalt in Stuttgart ist ein im Auftrag des Evangelischen Konsistoriums bearbeitetes Biblisches Lesebuch für evangelische Schulen in amtlicher Ausgabe erschienen.

Dasselbe enthält den für den evangelischen Religionsunterricht an den unteren und mittleren Klassen der Gelehrten- und Realschulen vorgeschriebenen Stoff, mit wenigen nach Umfang und Bedeutung unerheblichen Abweichungen, und zeichnet sich durch guten Druck und übersichtliche Anordnung aus. Die Kultministerial-Abteilung ist daher damit einverstanden, dass dieses Buch im Religionsunterricht an den ihr unterstellten Anstalten in Benützung genommen werde.

Dies wird mit dem Anfügen bekannt gemacht, dass hienach für die Einführung dieses Buches an einer Schule oder Anstalt nicht besondere Genehmigung nachzusuchen, wohl aber von der geschehenen Einführung Anzeige zu erstatten ist.

Stuttgart, den 9. Mai 1901. Rapp.

Litterarischer Bericht.

Übungsbeispiele für den Turnunterricht in den Schulen der männlichen Jugend. Von Prof. F. Kessler. 2. Auflage. Mit 234 Abbildungen. Stuttgart, Verlag von Ad. Bonz & Comp.

Der vor 6 Jahren erschienenen I. Auflage ist zu Beginn des laufenden Schuljahrs eine neue, wesentlich erweiterte Ausgabe dieses bewährten

Buches gefolgt. Die Erweiterungen werden in Fachkreisen gewiss Beifall finden und haben sich als notwendig erwiesen auf Grund der Erfahrungen, die der Verfasser in seiner amtlichen Thätigkeit bei den Turnlehrerkursen und Inspektionen gemacht hat. In seiner jetzigen Anlage und seinem Umfange, der um 118 Seiten gewachsen ist, stellt das Buch nunmehr einen in sich abgeschlossenen, stufenmässig und methodisch geordneten Lehrgang unseres gesamten Schulturnens für 8 Jahrgänge dar; die am Schlusse beigegeben übersichtliche Zusammenstellung giebt einen rasch orientierenden und praktisch unmittelbar verwertbaren Überblick über Stoff und Stoffbehandlung. Einzelne Abschnitte des Textes sind ausführlicher gestaltet, so die Ordnungsübungen im Stehen und die Geh- und Laufübungen; umgearbeitet, so dass sie jetzt, mit Fug und Recht, einen viel grösseren Raum einnehmen, sind die „Gelenkübungen“ in Anlehnung an des Verfassers „Eisenstabübungen.“ Die dort verwendeten Abbildungen sind mitherübergenommen, und nach diesem erprobten Vorgang, zum beschreibenden Texte auch die Anschauung zu liefern, sind alle übrigen wichtigeren Übungen durch Bilder erläutert, die nach photographischen Aufnahmen hergestellt sind. Diese Beigabe von 234 Bildern darf als eine besonders wertvolle Bereicherung des Buches bezeichnet werden. Ganz neu aufgenommen ist die Behandlung des Sprungs, Wurfs, der Übungen am Schwebebaum, Springbock und Klettergerüst, sowie einiger besonders geeigneter Turnspiele. Neben diesen in der Kürze hier aufgeführten Neuerungen sind die alten Vorzüge geblieben: Fleiss und unbedingte Zuverlässigkeit in der Ausarbeitung des vielverzweigten Stoffs, Sorgfalt und nicht zu rasches Fortschreiten in der systematisch gliedernden Anordnung und Entwicklung der Übungen, die überall festgehaltene Absicht, ohne viel Theoretisieren das Buch zum sofortigen Gebrauch verwendbar zu gestalten, und endlich die gediegene äussere Ausstattung seitens der Verlagshandlung. Wenn unser württembergisches Schulturnen von einem frischen und einheitlichen Zug belebt bleiben soll, so wird das hier angezeigte Buch in seiner jetzigen Gestalt und in möglichst ausgedehnter Verwendung in der Hand des Turnlehrers in erster Linie als wirksames Förderungsmittel dazu dienen. Aber auch ausserhalb Württembergs darf es in den Fachkreisen auf die wohlverdiente Beachtung rechnen nicht bloss wegen der in allen deutschen Turnkreisen bekannten Persönlichkeit und Thätigkeit des Verfassers, sondern insbesondere auch darum, weil die Jägerschen Stabübungen und was damit zusammenhängt — und das bildet ja, nicht bloss äusserlich, einen Hauptbestandteil des Buchs — im deutschen Schul- und Vereinsturnen wachsender Anerkennung sich erfreuen.

Neu erschienene Bücher.

Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Gieschen und Barthe, Praktisches franz. Übungsbuch. Leipzig, Raimund Gerhard.

Zondervan, Allgemeine Kartenkunde. Leipzig, B. G. Teubner.

Vietor and Dörr, Englisches Lesebuch. Ibid.

Mey, Frankreichs Schulen. Ibid.

Thiergen, Oberstufe zum Lehrbuch der engl. Sprache. Ibid.

Boerner und Schmitz, Lehrbuch der franz. Sprache. Ibid.

Heilig ist mir die Sonne. Montagsansprachen von O. Schroeder. Ibid.

Rothstein, Bilder aus der Geschichte des alten Bundes in gemeinverständlicher Form. 1. Heft. Erlangen, Fr. Junge.

Bretschneider, Lectures et exercices français. I. Teil. Carlshorst-Berlin, Hans Friedrich.

Rüefli, Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. Bern, Schmid & Francke.

The English World. Nr. 1. Leipzig. B. G. Teubner.

La France. Revue Mensuelle. Janvier 1901. Ibid.

Hahn, Afrika. Eine allgemeine Landeskunde. 1. Heft. Leipzig und Wien, Bibliogr. Institut.

Debes' Schulwandkarte von Europa. Leipzig, H. Wagner und E. Debes.

Shaksperes Macbeth, übersetzt von Fr. Th. Vischer. Stuttgart, J. G. Cottasche Buchhandlung, Nachfolger G. m. b. H.

Wunderlich, Der deutsche Satzbau. I. Bd. Ibid.

Ein Besuch im Bibelhause in Stuttgart. Erinnerungen von V. Stuttgart, Privilegierte württ. Bibelanstalt.

Schüler- und Schülerinnenkalender für das Schuljahr 1901/1902. Herausgegeben von Dr. A. Sütterlin. Lahr, Moritz Schauenburg.

Helm, Volkslatein. Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, insbesondere für volkstümliche Vortragskurse. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

Wegener, Das Verhältnis der Realschule und Mittelschule in Preussen. Ibid.

Nohl, Lehrbuch der Reform-Pädagogik für höhere Lehranstalten. I. II. und III. Bd. Essen, G. D. Baedeker.

Brettschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. VII. Teil. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

Böddecker und Leitritz, Frankreich in Geschichte und Gegenwart. Leipzig, Rengersche Buchhandlung, Gebhardt & Wilisch.

Lotsch, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Ibid.

Lotsch, Exercices de Style. Ibid.

Boue, Ergänzungsheft zur lateinischen Schulgrammatik. Köln, M. Du Mont-Schaubergschen Buchhandlung.

Ankündigungen.

Die 11. Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins.

Von Professor Theodor Knapp in Tübingen.

Die Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins wurde Samstag den 11. Mai in Stuttgart im grossen Saale des Stadtgartens unter zahlreicher Beteiligung der Vereinsmitglieder abgehalten. Der Vorstand des Vereins, Professor Dr. S. Herzog, begrüsste zunächst die anwesenden Gäste, den Kultusminister Dr. v. Weizsäcker mit Ministerialrat Dr. Bälz und Regierungsrat Vogt, den Vorstand der Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen, Direktor Dr. v. Rapp, die Oberstudienräte Dr. Ableiter und Hauber, sowie den Vorstand des Vereins realistischer Lehrer, Rektor Mayer von Cannstatt, und gedachte der vier im verflossenen Jahr verstorbenen Mitglieder des Vereins. Ausgetreten sind 9, eingetreten 13 Mitglieder; die Gesamtzahl der jetzigen Mitglieder beträgt 391. Grüsse wurden vermeldet von dem Redakteur der Südwestdeutschen Schulblätter, Professor Keim in Karlsruhe, von Professor Knöpfel in Worms, dem Vorstand des Vereins akademisch gebildeter Lehrer in Hessen, von Universitätsprofessor Dr. Schmid in Tübingen. Über Tisch lief noch ein Begrüssungstelegramm von dem Vorsitzenden des badischen Vereins, Direktor Keller in Freiburg, ein. Mitgeteilt wurde ferner eine Einladung des Vereins für Knabenhandarbeit zu einer Versammlung am folgenden Tag nebst Aufforderung zum Beitritt.

Als erster Punkt der Tagesordnung wurde sodann verhandelt der französische Unterricht an Mittelklassen. Der erste Berichterstatter, Prof. Dr. J. Miller in Stuttgart, begründete noch einmal kurz seine auf der letzten Landesversammlung aufgestellten und damals ausführlich erläuterten Sätze (vgl. Jahrgang 1900 des Neuen Korrespondenzblatts S. 212 f. und S. 365 ff.). Insbesondere hob er hervor, dass der Wunsch einer Vermehrung der Stundenzahl für das Französische, die übrigens jetzt auf eine künftige Umgestaltung des Lehrplans hinausgeschoben und nicht mehr ausdrücklich auf Kosten des Lateinischen verlangt wurde, nicht das Ziel verfolge, schneller vorwärts zu kommen, mehr Regeln ein-

zuprägen, in ausgedehnterem Masse Unterredungen in französischer Sprache zu pflegen, sondern feste Einprägung der Sprachlehre und des Wortvorrats möglich zu machen. Die neueste Methode, die auf Übersetzung in die fremde Sprache so gut wie ganz verzichte, könne schon deshalb nicht durchgeführt werden, weil es an den dazu nötigen Lehrern fehle. Eine verkürzte Sonderausgabe des französischen Lehrbuchs für die Lateinschulen sei nicht notwendig, weil diese Anstalten vor dem Gymnasium im Vorteil seien vermöge ihrer kleineren Schülerzahl und der grösseren Leichtigkeit, ausgefallene Stunden hereinzuholen. Die gewünschten Ferienkurse hätten sich hauptsächlich mit phonetischer Unterweisung, mit Übungen in Aussprache, Vorlesen und Vortrag zu befassen und einen gewissen Ersatz für den Aufenthalt im französischen Sprachgebiet zu gewähren. Der zweite Berichterstatter, Oberpräzeptor Dr. Hesselmeyer in Schorndorf, besprach die Frage des französischen Unterrichts vom Standpunkt der ein- und zweiklassigen Lateinschulen aus und legte folgende Sätze zu Grunde[1]):

1. Für die Lateinschulen liegt kein Bedürfnis vor, die Stundenzahl des Französischen abermals zu vermehren.

2. Der neue Lehrplan verlangt von den Lateinschulen einerseits zu viel, wenn er schon auf der Elementarstufe eine gewisse Beherrschung des französischen Idioms fordert.

3. Dagegen ist andererseits das, was der neue Lehrplan an grammatikalischen Kenntnissen verlangt, wenn auch nicht wenig, so doch zu bewältigen.

4. Aber dann muss das Hauptziel der Mittelschule bleiben: die Aneignung sicherer Kenntnisse in der französischen Elementargrammatik, wogegen die Sprechfertigkeit auf dieser Stufe vorerst noch in den Hintergrund zu treten hat, damit nicht die zur Erreichung des eigentlichen Zweckes übrige Zeit durch zweckloses Parlieren verkürzt werde.

5. Französische Repetitionskurse für Lehrer sind an sich gewiss sehr nutzbringend. Da sie aber erfahrungsgemäss und eingestandenermassen eine ziemlich grosse geistige Anstrengung bedeuten, so sind sie gerade in der Form von Ferienkursen nach den vorausgegangenen arbeitsreichen Wochen und Monaten vom gesundheitlichen Standpunkt aus wenig ratsam und erwünscht.

---

[1]) Vgl. Südwestdeutsche Schulblätter 1901 S. 44 f. Besprochen sind diese Sätze von Prof. J. Miller ebenda 116 f.

6. Der Lehrgang von Plötz-Kares entspricht zwar vorläufig dem bestehenden Bedürfnis noch am besten. Aber die zweiklassige Lateinschule insbesondere bedarf dringend einer ihrem eigenartigen Lehrbetrieb mehr entgegenkommenden und gekürzten Sonderausgabe.

Aus der Ausführung dieser Sätze sei folgendes hervorgehoben: In der einklassigen Lateinschule lässt sich fürs Französische das Lehrziel der Quarta, allenfalls noch der Untertertia erreichen; als Lehrbuch empfiehlt sich hier das Elementarbuch von Plötz-Kares Ausgabe B. Für die zweiklassige Lateinschule aber wäre eine verkürzte Ausgabe von Plötz-Kares A freudig zu begrüssen. Vermehrung der 140—150 jährlichen Stunden auf Kosten eines anderen Fachs ist abzuweisen; principiis obsta! Vielmehr müssen die Ansprüche vermindert werden, indem man Sprechfertigkeit dem praktischen Leben überlässt und sich in der Schule auf Grammatik beschränkt; dass in dieser nach dem neuen Lehrplan bedeutend mehr erreicht wird als nach dem alten, ist ein entschiedener Fortschritt. Für den Grundsatz: nicht Vermehrung der Stunden, sondern Verminderung der Ansprüche, erklärte sich auf Grund einer 13jährigen Erfahrung Professor Cramer in Heilbronn, gegen eine Vermehrung der französischen Stunden desgleichen Professor Feucht am Karlsgymnasium in Stuttgart. Die Abstimmung über diesen Punkt ergab keine zweifellose Mehrheit für oder wider. Dagegen wurde mit überwiegender Stimmenzahl der zweite Satz des ersten Berichterstatters angenommen, der sich für die vermittelnde Methode im französischen Unterricht ausspricht; desgleichen mit grosser Mehrheit sein Vorschlag, das Bedürfnis einer Sonderausgabe für Lateinschulen zu verneinen, der von Oberpräzeptor Dr. Kapff in Ulm noch besonders durch den Hinweis auf die buchhändlerische Unmöglichkeit eines nur für die Landlateinschulen bestimmten Buches unterstützt worden war. Über seine vierte These, die sich im einzelnen über die Verteilung des Lehrstoffes verbreitet, wurde nicht abgestimmt, nur der eine Punkt angenommen, dass die Moduslehre erst in der 7. Klasse behandelt werden sollte. Desgleichen die Forderung, dass womöglich der französische Unterricht an grösseren Anstalten nur solchen Lehrern anvertraut werden sollte, die den Nachweis der Befähigung erbracht haben; endlich ohne Abstimmung der Wunsch, es möchten französische Ferienkurse in Stuttgart oder Tübingen eingerichtet werden.

Sodann sprach Rektor Dr. Treuber von Tübingen über die Durchführung des Erlasses vom 5. Dezember 1896,

betreffend die Erleichterung der Lehrer an den Landlateinschulen (Neues Korrespondenzblatt Jahrgang 1896 S. 482 ff.), der, aus den Wünschen der Landesversammlung von 1896 hervorgegangen, von dem Berichterstatter als ein Ehrendenkmal des verstorbenen Kultministerialdirektors Präsidenten Dr. v. Planck bezeichnet wurde. Nur noch an 3 Schulen wird der ganze Religionsunterricht vom Oberpräzeptor erteilt, an einer vierten nur der für die untere Abteilung. Hervorzuheben ist dabei, dass manche Geistliche den Unterricht ohne jedes Entgelt übernommen haben. An 13 Schulen wird noch der Memorierstoff vom Oberpräzeptor eingeübt. Diese Zerreissung des Unterrichts ist bedenklich; zugleich ist es für den Oberpräzeptor drückend, wenn er nur den Rohstoff für die religiöse Unterweisung zu liefern hat. Es wäre zu wünschen, dass im Sinne des Erlasses überall vollends der gesamte Religionsunterricht an Geistliche abgegeben würde.

Kombination einer Latein- mit einer Realschule besteht — abgesehen von solchen zweiklassigen Anstalten, an denen nur die Unterklassen kombiniert sind — an 17 ein- und zweiklassigen Schulen. Verminderung der Wochenstunden des Oberpräzeptors ist dadurch nur ausnahmsweise erreicht, aber immerhin mit der Verminderung der Zahl der Fächer qualitativ eine Entlastung herbeigeführt, sowie für Griechisch und Französisch innerhalb der pflichtmässigen Stundenzahl mehr Raum geschafft worden.

Mit der Verschmelzung von Latein- und Realschulen zu sogenannten Reallateinschulen hat man in früheren Jahrzehnten keine ermutigenden Erfahrungen gemacht, und es sind auch für die Zukunft keine solchen zu erwarten. Das Lateinische wird man nicht zur gemeinsamen Grundlage machen wollen; den Lehrplan des Reformgymnasiums aber könnte man nicht einseitig für eine kleine Zahl derartiger Schulen einführen. Auch würde nicht überall Kraft erspart, weil unter Umständen Klassen geteilt werden müssten. Endlich wäre nicht in allen Fällen sicher auf einträchtiges Zusammenwirken zu rechnen.

Der gesamte Jahresanfwand für die durch den Erlass herbeigeführten Neuerungen beträgt bis jetzt die bescheidene Summe von 2600 M. Daran hat der Staat nur in einem Ausnahmefall den vierten Teil des Aufwands mit 45 M. getragen. Auch sind von Amtsversammlungen nirgends Beiträge verwilligt worden. Soll mehr erreicht werden, und das ist sehr wünschenswert, da die thatsächlichen Gründe dafür fortbestehen und auf 19 von 49 Schulen der

Erlass überhaupt noch keine Wirkung ausgeübt hat, so ist dafür die notwendige Voraussetzung, dass der Staat einen Teil der Kosten übernimmt. Das ist auch ganz billig; denn an dem Bestand der Landlateinschulen muss dem Staat schon mit Rücksicht auf die Söhne der Beamten und Geistlichen viel gelegen sein.

Es wurde deshalb der Versammlung folgende Erklärung vorgeschlagen und von ihr einstimmig angenommen. Die Landesversammlung spricht sich dahin aus, dass der Erlass vom 5. Dezember 1896 noch umfassender und durchgreifender wirksam werden sollte, und bittet deshalb die Oberbehörde, sie möchte darauf bedacht sein, dass der Staat in Zukunft an den ein- und zweiklassigen Lateinschulen, soweit deren Schülerzahl als nicht zu gering erscheint, einen Teil der Kosten übernehme, die dazu erforderlich sind, dass der Unterricht in der Religion vollständig einem Geistlichen zugewiesen wird, sowie dazu, dass realistische Fächer, um eine grössere Stundenzahl für Französisch oder Griechisch oder unter Umständen für diese beiden Sprachen zusammen innerhalb der Pflichtstundenzahl des Oberpräzeptors zu gewinnen, an andere geeignete Lehrkräfte gegeben werden könnte.

An dritter Stelle enthielt die Tagesordnung „Wünsche in Betreff des Landexamens“. Der Berichterstatter, Rektor Grunsky von Göppingen, hatte hiefür eine Anzahl Leitsätze aufgestellt, die in den Südwestdeutschen Schulblättern, Jahrgang 1901 S. 115 f., veröffentlicht sind. Nach einem Beschluss des Ausschusses wurde aber die Begründung und Besprechung dieser Sätze auf die nächste Landesversammlung verschoben; für diesmal beschränkte sich die Verhandlung auf die Bestimmungen über das Alter der aufzunehmenden Prüflinge. Der Berichterstatter gab zur Einleitung einen Rückblick auf das 1582 gegründete „gemeine Examen“ für die Aufnahme in die evangelischen Klosterschulen. Für diese Schulen stellt schon die Grosse Kirchenordnung von 1559 den Grundsatz auf, dass dadurch fähige Söhne hartschaffender Unterthanen zu Studiis befördert werden sollen. Das Eintrittsalter wurde 1749 auf das 14. und 15. Jahr festgesetzt, damit die Kandidaten der Theologie nicht veralten, ehe sie angestellt werden. Für 15jährige Schüler bestehen seit Jahrzehnten erschwerende Bestimmungen. Im Gegensatz zu dem Geist, aus dem heraus die Einrichtung der Klosterschulen geschaffen worden ist, wirken diese unbillig gegenüber denen, die unter ungünstigeren Bedingungen als der Durchschnitt das Ziel zu erreichen suchen. Beim katholischen

Landexamen sind die meisten Schüler, die zur Prüfung kommen, 15—17 Jahre alt, manche noch älter; ein Hinweis, auf den freilich Professor Geiselhart, Vorstand des Konvikts in Rottweil, erwiderte, dass ein zu hohes Alter seine bedenklichen Seiten habe. Mit überwiegender Stimmenzahl erklärte sich die Versammlung mit dem Wunsch einverstanden, es möchten den 15jährigen Schülern, namentlich dann, wenn der Unterricht im Lateinischen erst längere Zeit nach dem gewöhnlichen Alter angefangen oder während der Vorbereitungszeit mehrere Monate lang unterbrochen worden sei, günstigere Bedingungen gewährt werden.

Einstimmig wurden einige Anträge des Vorstandes angenommen, die die Anpassung der Satzungen an das bürgerliche Gesetzbuch zum Ziele hatten. Eintragung in das Vereinsregister erschien nicht als geboten.

In dem nun folgenden Geschäftsbericht machte der Vorsitzende Mitteilungen über die seit der letzten Landesversammlung vom Ausschuss unternommenen Schritte und ihre Erfolge, woraus folgendes hervorgehoben sein möge. Die von der letzten Landesversammlung beschlossene Eingabe, es möchte in solchen Gemeinden, die es abgelehnt haben, die jüngste Gehaltsordnung schon mit dem 1. April 1899 wirksam werden zu lassen, wenigstens der auf den Staat fallende Anteil von diesem Tag an nachbezahlt werden, ist abschlägig beschieden worden. Auf die Bitte, es möge während einer Übergangszeit von 3—5 Jahren älteren Hilfslehrern mit Professoratsprüfung bei der ersten Anstellung an mittleren Klassen grösserer Anstalten oder an Landlateinschulen noch der Titel eines Professors auf der 8. Rangstufe verliehen werden, wurde der Bescheid erteilt, dass die Behörde diese Anregung, bei der sich's um Berücksichtigung besonderer Fälle im Wege der königlichen Gnade handle, zur Kenntnis des K. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens gebracht habe. Die vier dienstältesten Rektoren sind auf die fünfte Rangstufe erhoben worden. Die Etatsposition für Fortbildung humanistischer Lehrer durch Ferien- und archäologische Kurse ist um 600 M. erhöht worden. Die Aufstellung einer Dienstaltersliste ist von der Behörde in Erwägung gezogen worden, erscheint aber als sehr schwierig, wenn sie allen Wünschen gerecht werden soll. Mitteilungen über Verwendung unständiger Lehrer sollen dem Vorsitzenden durch das Sekretariat der K. Kultministerialabteilung zur Verfügung gestellt und von ihm in den Südwestdeutschen Schul-

blättern veröffentlicht werden. Es ist vom Vorstand im Namen des Ausschusses an die K. Kultministerialabteilung die Bitte gerichtet worden, es möge die Pensionsberechtigung auch dann vom 29. Lebensjahr an berechnet werden, wenn nicht die ganze Zeit von diesem Punkt an, aber ein entsprechender Zeitraum vor dem 29. Jahr im öffentlichen Dienste zugebracht worden sei. Diese Bitte wurde abgelehnt, da nicht durch eine solche Ausdehnung jener Vergünstigung das Dienstaltersvorrückungssystem nahezu in ein auf das Lebensalter aufgebautes umgewandelt werden könne. Mit Beziehung auf den in den Veröffentlichungen des Präzeptorenvereins geäusserten Wunsch, es möge den Präzeptoren (früheren Kollaboratoren) der Zugang zur 3. und 4. Klasse des Gymnasiums eröffnet werden, hat der Ausschuss in einer Eingabe das Vertrauen ausgesprochen, dass die Behörde den bisherigen Zustand in dieser Beziehung wahren werde. Die Eingaben betr. Abänderung der Bestimmung über die Studienkommission und Auszahlung der Gehälter durch die Staatskasse sind bis jetzt unbeantwortet geblieben. Der Kassenbericht, den zwischenhinein der bisherige Kassier, Professor R. Zech am Realgymnasium in Stuttgart, erstattete, begründete zugleich den Antrag, den Jahresbeitrag auf 2 M. zu erhöhen, womit sich die Versammlung fast einstimmig einverstanden erklärte. Es ist Aussicht vorhanden, dass sich die Zahl von 200 Lesern der Südwestdeutschen Schulblätter vom 1. Januar 1902 an zusammenfindet; dann könnte der Jahrespreis für diese Blätter von 4 auf 3 M. herabgesetzt werden. (Vgl. den Aufruf in der Januarnummer dieses Jahrgangs.) Professor Zech scheidet satzungsgemäss aus dem Ausschuss aus, weil er, als Vertreter mittlerer Klassen gewählt, an eine obere Klasse befördert worden ist; es wurde ihm der Dank für seine vierjährige Thätigkeit als Kassier ausgesprochen; an seine Stelle wurde durch Zuruf Oberpräzeptor Fauser am Realgymnasium in Stuttgart gewählt. Namens der Lesebuchkommission teilte Rektor Dr. Eble von Rottweil mit, dass der erste Band so ziemlich zusammengestellt sei. Die Versammlung beschloss sodann, dass der Verein als solcher der Gesellschaft für deutsche Schul- und Erziehungsgeschichte als Mitglied beitrete. Der Vorstand kam weiter auf die mehrfach laut gewordenen Wünsche nach Dezentralisation des Vereins zu sprechen. Gauversammlungen sind sicher ein Bedürfnis, aber der Ausschuss hält es nicht für das Richtige, dass sie vom Mittelpunkt aus, sondern dass sie je am Orte

selbst gegründet werden, wie neuerdings eine Versammlung humanistischer Lehrer vom oberen Neckar (Tübingen, Reutlingen, Rottenburg und Umgebung) wieder ins Leben getreten ist. Wünschenswert wäre es, dass an jeder grösseren Anstalt, die nicht durch ein Mitglied im Ausschuss vertreten ist, ein Vertrauensmann für den Verkehr mit dem Ausschuss aufgestellt würde. Endlich wurde in langer und lebhafter Verhandlung das Verhalten des Ausschusses und einzelner Vereinsmitglieder gegenüber der Gehaltsvorlage besprochen. Einstimmig wurde folgende Erklärung angenommen: die Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins hält in Übereinstimmung mit der dem K. Ministerium und der Kammer von dem Vereinsausschuss vorgelegten Eingabe fest an den Grundsatz der Gleichberechtigung der akademisch gebildeten Lehrer mit anderen Beamtenklassen von gleicher Vorbildung; sodann die folgende gegen eine Minderheit von wenigen Stimmen: die Landesversammlung billigt die von dem Vorsitzenden und dem Ausschuss in Beziehung auf die Gehaltsvorlage unternommenen Schritte in der Überzeugung, dass nichts versäumt worden ist, um die berechtigten Ansprüche unseres Standes geltend zu machen, soweit dies unter den gegebenen Umständen möglich ist. — An die Verhandlungen schloss sich wie üblich ein gemeinsames Mittagsmahl an, wobei der Vorsitzende auf den König, Rektor Dr. Klett von Cannstatt auf den Kultminister, den Vorstand und die Mitglieder der Kultministerialabteilung, Professor Büchler von Heilbronn auf den Vorstand sprach und Professor Rösch von Heilbronn ein launiges Gedicht auf die Landesversammlung vortrug.

Die alte Geschichte und der „neue" Lehrplan.

Der Beschluss der in Stuttgart am 28. Dezember v. J. versammelten Gymnasialrektoren betr. den Unterricht in der alten Geschichte am Obergymnasium, über den in Nr. 1 dieser Zeitschrift berichtet wurde, hat seitens des Herrn Professor Th. Knapp in Nr. 2 der Südwestdeutschen Schulblätter Anfechtung erfahren. Dieser ist zwar schon in Nr. 3 derselben Blätter eine Erwiderung geworden, die meinen eigenen Gedanken über die Frage in allem Wesentlichen entspricht. Da ich aber derjenige bin, der zu den

Verhandlungen über die Frage den Anstoss gegeben, Vortrag erstattet, die Thesen entworfen hat und so die nächste Verantwortung dafür trägt, und da ich es ausserdem für zeitgemäss erachte, die ganze Frage noch unter einen allgemeineren Gesichtspunkt zu stellen, so sei auch mir eine Entgegnung verstattet.

Vielleicht wären Sinn und Begründung des Beschlusses einwandfreier hervorgetreten, wenn in dem Berichte dieser Blätter die Verhandlungen eingehender dargestellt, insbesondere die von mir aufgestellten Thesen zum Abdruck gebracht worden wären. Das ist teils mit Rücksicht auf die Raumverhältnisse teils aus anderen Gründen in allseitigem Einverständnis unterblieben. Immerhin sollte man angesichts der bei aller Knappheit anzuerkennenden Deutlichkeit des Berichtes annehmen, dass auch so Begründung, Sinn und Tragweite des gefassten Beschlusses nicht missverstanden werden konnten.

Was zunächst die Begründung betrifft, so waren die anwesenden Rektoren von 12 unter unseren 14 Gymnasien darüber vollständig einig, dass der gegenwärtige Zustand allerdings schlimm genug sei, um Vorschläge zu rechtfertigen, welche auf eine bessernde Änderung hinzielten. Manche dieser Rektoren verfügen auch ihrerseits über eine Erfahrung von 1—2 Jahrzehnten im Unterricht in alter und neuer Geschichte, einzelne von ihnen haben den merkwürdigen Sprung der Beschränkung der diesem Fache zugewiesenen Unterrichtszeit auf die Hälfte oder allenfalls Zweidrittel des früheren Bestandes in einem Zuge, wie sie der Lehrplan von 1891 brachte, in ihrer eigenen Lehrpraxis durchmachen müssen, alle aber können die Wirkungen dieser Änderung nicht bloss als Rektoren, sondern auch als Lehrer an den obersten Klassen beobachten, und so beanspruchen sie, nicht als „Regierende", was sie nur in sehr beschränktem Umfange sind, aber als Sachverständige gehört zu werden und für ihre Ansicht ernste Beachtung zu finden, nicht aber als „Pedanten" der Öffentlichkeit sich vorgestellt zu sehen.

Diese Ansicht geht dahin, dass es allerdings nach zehnjähriger Probefrist nachgerade an der Zeit sei, dem von ihnen schwer empfundenen Mangel abzuhelfen. Es wäre auch merkwürdig, wenn es im grossen Ganzen anders angesehen würde, und Einsichtige haben längst vorausgesehen und auch vorausgesagt, dass es so kommen müsse, wie es nun wirklich gekommen ist. Sollte denn wirklich der frühere auf so viel breiterer Grundlage sich aufbauende Unterricht in der alten Geschichte so ganz unnötig gewesen sein,

dass man ohne Schaden auf ihn ersatzlos hätte verzichten können? Sollten wir bis vor 10 Jahren zwecklos gearbeitet haben mit unserem Bemühen, den Schülern ein eingehenderes und zusammenhängendes Bild zu geben von denjenigen Seiten der antiken Staats-, Wirtschafts-, Kulturentwicklung, die uns besonders lehrreich zu sein schienen und die wir ihnen verständlich machen zu können glaubten? Ich wenigstens müsste mich dagegen verwahren, zugeben zu müssen, dass meine Nachfahren so viel geschickter wären als ich, um in der halben Zeit dasselbe zuwege zu bringen wie ich in der ganzen; und ich habe dafür nicht bloss meine eigene innere Erfahrung, sondern auch das Zeugnis tüchtiger früherer Schüler auf meiner Seite. Denn gerade um Kenntnisse, die, solange sie nur Einzelwissen bleiben, tot und wertlos sind, handelt es sich nicht; darauf könnte man vielleicht mit Recht den Spruch anwenden: *νήπιοι οὐδὲ ἴσασιν ὅσῳ πλέον ἥμισυ παντός*; und auch ein blosses Gerüste von Richtungslinien und Grenzbalken ist es nicht, was wir meinen, sondern wir haben dabei im Auge das Verständnis für die typischen Erscheinungen der gesamten politischen und wirtschaftlichen, sozialen und ästhetischen Lebensentwicklung aller Zeiten, für die es gar keine besseren, weil keine einfacheren und verständlicheren Grundformen und Leitbegriffe giebt, als die wir aus der Fundgrube des Altertums schöpfen können. Man lese doch nach, was Treitschke im Anfange des ersten Bandes seiner Politik hierüber sagt; auch wer, wie ich, nicht mit allen diesen Ausführungen im einzelnen einverstanden ist, wird doch gerne die Anwendung auf die Aufgabe des altgeschichtlichen Gymnasialunterrichts daraus gewinnen können. So etwas war früher für einen geschickten und gebildeten Lehrer eine reizvolle und nicht undurchführbare Aufgabe. Und jetzt? Sollte es möglich sein, die innere Entwicklung der römischen Republik bis zu den Samniterkriegen mit ihren politischen und sozialen Problemen in zwei und einer halben Stunde, oder die hundertjährige Geschichte der römischen Revolution mit samt den einfallenden Verwicklungen der äusseren Politik, verworren und schwierig, aber auch interessant und lehrreich wie kaum eine Epoche der Geschichte, politisch, wirtschaftlich, sozial, agrarisch, handelspolitisch eine Fülle von Anknüpfungspunkten an das modernste Leben bietend, in sechs einer halben Stunde unsern Siebenern vorzuführen? Die angegebenen Zeitabmessungen sind urkundlich, und zwar etwas knapp, aber doch im ganzen proportional richtig. Ja! wenn man sich begnügt, Namen an Stelle der Begriffe, Zahlen an Stelle der Zustände, Schemen an

Stelle der Bilder zu geben, was man dann freilich an der Hand der „Zeittafeln“ nach einem oder zwei Jahren bequem und „mit Erfolg“ wieder „repetieren“ kann! Wo ist da der Pedant?

Man verweise uns nicht auf die Lektüre und auf die reiche geschichtliche Bildung, welche ihr entspringt. Wir wissen das auch, und niemand kann es höher schätzen als ich. Aber die Lektüre ruht auf gewissen Voraussetzungen wie sprachlich-grammatischer, so auch historisch-realer Natur. Wir weisen es ab, den Livius und den Sallust, den Demosthenes und den Platon als corpus vile für die Erlernung der Grammatik zu sezieren; wollen auch bei Cäsar und Xenophon diesen Weg nur mit Vorsicht und Zurückhaltung betreten wissen und verweisen dafür auf die Elementarbücher. So ist es auch mit dem Realen. Gerne benützen wir geschickt sich bietende Anlässe, um die Lektüre zu würzen durch Herausgestaltung eingehenderer Bilder einzelner Seiten des antiken Lebens, wie wir auch singulare Erscheinungen grammatischer Art ab und zu zum Ausgangspunkt für sprachliche Exkurse nehmen. Aber all das muss mit strenger Auswahl geschehen und darf nicht zum Alltagsbrote werden, und vor allem müssen wir die allgemeinen Grundbegriffe dabei voraussetzen dürfen, die uns eben der Geschichtsunterricht zu liefern hat. Sonst stossen wir auf Schritt und Tritt auf Hemmungen, die weiterer Beseitigung, auf Unklarheiten, die weiterer Aufklärung bedürfen, und die Lektüre versinkt wieder in die jämmerliche Öde der „Sprach- und Sacherklärung“, über der das Ganze verlorengeht, in den Zustand, der unsern Gymnasialunterricht nicht ganz mit Unrecht in so argen Verruf gebracht hat und aus dem er eben erst sich zu erheben beginnt.

Die Berufung auf Oskar Jäger ist mir ganz recht. Man gebe uns in diesem Fache den preussischen Lehrplan, so können wir zur Not zufrieden sein. Was hat er aber vor einem Jahre auf der Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner in Köln von dem Frankfurter Reinhardt, aus dessen Munde ich das übrigens selbst gehört habe, mitgeteilt? Er — Reinhardt — hätte nie den Frankfurter Reformplan ausgedacht, wenn das preussische Gymnasium, wie es vor 1882 war, noch existierte. Wir haben dieses Gymnasium wenigstens nach den wesentlichsten Seiten noch, trotz des Lehrplans von 1891. Wir sind in der Hauptsache von den wechselnden Kuren verschont geblieben, mit denen man dem Preussenvolke seinen alten Stolz, sein Gymnasium, bald vollends zu Tode kuriert und reformiert haben wird. Aber in diesem Punkte haben wir es nicht

Sorgen wir also dafür, dass nicht hier Erwägungen einen Stützpunkt finden, um zu ähnlichen Plänen zu kommen.

Und wie kann man nun gar von Zersplitterung reden, deren grösster Feind ich bin? Welcher verständige Pädagog — denn diese Zersplitterung ist nicht bloss ein didaktischer, ein technischer, sondern ein pädagogischer, ein sittlicher Mangel — beklagt nicht diese Zersplitterung, welche das multum, non multa zwar im Munde führt, in der That aber verleugnet. Wir, die „Regierenden“ — wer lacht da? — haben sie nicht gemacht. Und nun soll sie gefördert werden durch eine Massregel, welche wie keine andere vielmehr der Konzentration zu dienen ausgedacht und geeignet ist, die einen Brennpunkt zu schaffen strebt, in dem die Strahlen der verschiedensten Unterrichtsgebiete zusammenlaufen? Nur soll man sich keinen Stümper und keinen Faulenzer denken, der die Sache in die Hand nimmt, sondern einen Lehrer — wir haben gottlob noch solche —, der es versteht, von Liebe zur Sache und wissenschaftlichem Geiste geleitet, die jeweiligen Bedürfnisse und Anregungen des Unterrichts geschickt herauszufinden und zu benützen. Und um Gottes willen keines der neuen Lehrbücher wie sie nun wieder wie die Pilze — es giebt auch nahrhafte und schmackhafte Pilze, aber Pilze sind es doch — nach dem Regen aus dem reformgedüngten Boden emporspriessen. Wir verzichten ja gerne auf Hausaufgaben, Zeugnisse und sogar — auf ein Examen in dem Fache. Und langweilig soll das sein? Ja, wenn der Lehrer langweilig ist. Wir kommen da auf das interessante Kapitel vom genre ennuieux, über das ich nur das sagen will, dass es ja leider Menschen und so auch Lehrer giebt, welche alles langweilig zu machen verstehen, dass es aber kaum eine Aufgabe giebt, welche langweilig zu behandeln schwieriger sein dürfte als gerade diese, und dass eine der wichtigsten Aufgaben der Regierungskunst ist, den rechten Mann an den rechten Platz zu stellen.

Endlich weiss doch jedermann, dass die Sache nicht neu ist. Sie hat von den 60er bis in die 80er Jahre — ohne offizielles Accouchement, aber mit hoher Approbation und schliesslich Begünstigung — durch ihr eigenes Gewicht an der Mehrzahl der Gymnasien sich Bahn geschaffen und steht bei den Schülern meist in guter Erinnerung. „Altertümer“ sagte man damals, da und dort auch Archäologie. Wir haben diese Bezeichnungen absichtlich vermieden, um jeden Gedanken an eine künstliche Systematik, die ja auch in der Wissenschaft als schädlich wirkend bekämpft wird

und allmählich in Abgang kommt, für den Gymnasialunterricht aber ganz verkehrt wäre, abzuwehren, auch da und dort einer rein historischen Behandlung Raum zu lassen, überhaupt dem Lehrer ein möglichst grosses Mass von Freiheit zu geben. Nun hat man vor 10 Jahren uns beides auf einmal genommen: nicht bloss das zweite Jahr der alten Geschichte, sondern auch diese „Altertümer“, und daneben doch die Forderung einer grösseren Vertiefung ins antike Leben gestellt. Das war ein Fehler, weil es ein innerer Widerspruch war, und ist auch sofort als ein solcher erkannt worden: den einen Verlust hätte man zur Not ertragen können, nicht aber den zwiefachen. Darum wiederholt sich jetzt derselbe Prozess: schon tauchen in den Schulnachrichten dem Lehrplan zum Trotz die Altertümer wieder auf, eine „vertiefte Repetition der alten Geschichte“, ein Beweis, wie unabweislich das Bedürfnis ist, noch unabweislicher als früher. Aber wie? auf Kosten des Griechischen, mit dessen unverkürztem Bestande das Gymnasium doch steht und fällt. Eben um das zu vermeiden, muss ein anderer Platz gesucht werden. Zweifellos ist die 9. Klasse, wie schon früher, dazu die geeignetste aus äusseren und inneren Gründen. Aus inneren: sie ist die reifste dazu nächst der zehnten Klasse, der wir weitere Belastung ersparen möchten; sie hat dann auch den längeren Genuss davon. Aus äusseren Gründen: sie bietet dazu auch die nötige Zeit. Ein Bedürfnis, gerade sie „ausschnaufen“ zu lassen, wie mit bedauerlichem Anklang an die Sprache der radikalen Gegner des Gymnasiums gesagt wird, kann ich nicht anerkennen. Überhaupt nicht, wenn ich die Erfahrungen und Wahrnehmungen zu Rate ziehe, die ich mit offenen Augen und in stätem Verkehr mit dem gesellschaftlichen Leben an zwei ganz verschieden gearteten Gymnasien, als Vater, Erzieher und Lehrer von Söhnen, Hauszöglingen und Schülern gemacht habe; noch weniger, weil diese Klasse vor das Jahr fällt, in dem „die Arbeit für die Reifeprüfung liegt“. Eine richtige Behandlung dieser Prüfung sollte es möglichst vermeiden, dass die Schüler sie als einen Popanz ansehen, dem man nur nach vorherigem gründlichem „Ausschnaufen“ entgegentreten könne. Wenn aber je, so wüsste ich kein besseres „Ausschnaufen“ d. h. keine anregendere Thätigkeit, als sie den Schülern aus der geistigen Teilnahme an einem solchen Unterricht erwächst.

Zum Schlusse noch eines:

Man weist uns neuerdings auf den Weg, die in unseren besonderen Bildungmitteln liegende eigenartige Kraft stärker zu be-

tonen. Wenn die Antriebe, welchen dieses Losungswort entsprang, bei uns auch noch nicht formell und offiziell wirksam geworden sind, so wissen wir doch nicht, ob wir uns ihnen auf die Dauer werden entziehen können. Und wie das auch werden mag: die Losung ist gut, sie ist eigentlich selbstverständlich. Man hätte sie stets befolgen sollen, und nicht wir „Regierende" sind daran schuld, wenn sie auch bei uns allzusehr verdunkelt worden ist. Der vorgeschlagene Weg bietet ein besonders wirksames Mittel, dieser Losung Geltung zu verschaffen.

Ulm. Hirzel.

*

Anmerkung.

Da für die Südwestdeutschen Schulblätter nach dem Wunsch der Redaktion die Verhandlungen über den vorliegenden Gegenstand abgeschlossen sein sollen, erlaube ich mir, an den vorstehenden Aufsatz eine kurze Erwiderung auf das, was Th. Knapp in Nr. 4 der Südwestdeutschen Schulblätter ausgeführt hat, anzuschliessen.

1. Warum sollte ein vertiefender Repetitionsunterricht über alte Geschichte und antikes Leben nicht auch, namentlich im Bund mit fortgesetzter Repetition der Zeittafeln, der Unwissenheit in elementaren Dingen erfolgreich entgegenarbeiten können? Dass halb oder auch fast ganz entschwundene Kenntnisse durch Beschäftigung mit Gegenständen, die mit jenen im Zusammenhang stehen, wie beispielsweise die Entwicklung der athenischen Demokratie mit den Perserkriegen, sich nahe und vielfach berührt, wieder aufgefrischt werden, und dass sich für das Bewusstsein des Schülers mit Namen und Jahreszahlen dadurch, dass sie in die Nachbarschaft bekannter Grössen treten, wieder ein konkreter Inhalt verbinden kann und häufig verbinden wird, kann doch im Ernst nicht geleugnet werden. Aber auch angenommen, in der Kenntnis „elementarer Dinge" würde gar nichts gebessert, wäre es darum weniger zu begrüssen, wenn es gelänge, unsere Primaner in ein gründlicheres Verständnis antiker Verfassungsgeschichte einzuführen, als es bisher möglich war?

2. Die Bemerkung „da man für die orientalische Geschichte ..... ein paar Monate rechnen muss" war weit entfernt, eine Forderung aufzustellen, was Th. Knapp aus jenen Worten herausliest. Über das Mass, auf das die orientalische Geschichte zu beschränken ist, will ich nicht streiten, noch weniger über den Ort, wo sie unterzubringen ist, da ich selber während einer Reihe von

Jahren den Unterricht in alter Geschichte mit der griechischen Geschichte zu beginnen pflegte: einige Stunden nimmt die orientalische Geschichte so oder so als Minimum in Anspruch. Dass über dieses Minimum meistens hinausgegangen wird, halte ich für eine Thatsache, und lediglich auf diese hinzuweisen war der Zweck jener Bemerkung. Wenn nun auch alle Lehrer der alten Geschichte dem doppelten Rat Th. Knapps folgen wollten, die orientalische Geschichte einzuschalten und auf das für das Verständnis der griechisch-römischen Geschichte unbedingt Notwendige zu beschränken — manche werden auf das Kulturgeschichtliche nicht verzichten wollen —, so wird dadurch meine Rechnung nicht wesentlich alteriert: in den ersten Stunden wird der neue Lehrer mit der neuen Klasse langsam vorankommen, ob er mit der griechischen oder orientalischen Geschichte anfängt; rechnet man noch die Stunden ab, die der ganz kurze Blick auf den Osten und auf Karthago kostet, so kommt man doch wieder darauf hinaus, dass für die griechisch-römische Geschichte nicht viel mehr als ein Schuljahr übrigbleibt, mögen es nun, einschliesslich der Ferien, dreizehn oder allerbesten Falls vierzehn Monate sein.

Cannstatt. Th. Klett.

Noch einmal das römische Grabgedicht.

Herrn Kollege Osianders Psychologie und Logik (s. o. S. 89) ist mir unverständlich. Warum soll dem Gefühl einer (antiken oder modernen) Mutter der Wunsch nicht entsprechen, lieber ein Kind nicht gehabt zu haben, als es nach kurzer Frist wieder einem hoffnungsvollen Dasein entrissen zu sehen? Und ist die „Verwünschung“ nicht vielmehr ein sehr natürlicher Ausdruck der „Klage um den frühverstorbenen Liebling“? Aus der konventionellen Widmung der Grabschrift ist vollends kein Schluss zulässig. Sollte hier nicht bei Herrn O. eine Verwechslung mit dem Genius unterlaufen? (Vgl. Roscher s. v. manes.)

Was nun die neue Erklärung der mittleren Verse betrifft, so ist zwar jetzt die Deutung von nativum est und die Ergänzung zu tam grata verbessert, aber die Unangemessenheit des Ausdrucks (statt nativum esset wäre fuisset, statt si vielmehr cum zu erwarten) und die ganz leicht vermeidbare Unnatur der Stellung ist geblieben

und die Überschüssigkeit von brevi neben dem temporalen Bedingungssatz neu hinzugekommen. Ich bleibe also bei meiner Erklärung. C. J.

Die Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax nach den Erlassen des Unterrichtsministers Leygues vom 31. Juli 1900 und vom 26. Februar 1901.[1]

(Zwei Vorträge, gehalten von Prof. Schiele, Stuttgart, am 27. Januar und 4. Mai 1901.)

Gewiss sind manchem Lehrer des Französischen die zur Besprechung vorliegenden Erlasse gänzlich unerwartet gekommen, war man doch von Jugend an gewöhnt, die französische Grammatik in viel höherem Masse als die deutsche als etwas Sicheres, Festes, Unverrückbares anzusehen und sie in diesem Sinne zu lernen und zu lehren. Wer aber Gelegenheit hatte, in den letzten 40—50 Jahren ein bischen hinter die Kulissen zu blicken, dem konnte es nicht verborgen bleiben, dass sich etwas vorbereite, und für ihn hatte Leygues' entscheidender Schritt nichts Überraschendes.

Von jeher haben wir alle, so konservativ wir auch gesinnt sein mochten, bei gar manchen Punkten der französischen Grammatik ungläubig den Kopf geschüttelt und über die recht fein sein sollenden Spitzfindigkeiten geklagt, mit denen wir unsere Schüler plagen mussten. In Frankreich haben dies die Lehrer an den Volks- und Mittelschulen nicht weniger drückend empfunden, und manche Stimme hat sich gegen den knechtischen Regelzwang erhoben. So ist schon im Jahre 1867 Firmin Didot in seinen „Remarques sur l'orthographe française" auf eine Vereinfachung der Schreibung aus gewesen, und in dem in demselben Jahre zum erstenmal in Paris aufgeführten Vaudeville von Labiche, „La Grammaire" betitelt, lesen wir folgende Klage des früheren Grosshändlers Caboussat, der Schultheiss, dann Abgeordneter und schliesslich viel-

[1]) Anmerkung der Redaktion. Zur Vermeidung von Missverständnissen sei darauf hingewiesen, dass in dieser Sache nunmehr ein Erlass der K. Kultministerialabteilung (Nr. 1713, vom 9. Mai 1901) vorliegt. Derselbe ist in gegenwärtiger Nummer des Neuen Korrespondenzblatts S. 241 abgedruckt.

☞ Von diesen Vorträgen, deren Schluss erst im Juli-Heft abgedruckt werden kann, werden im voraus eine Anzahl Sonderabdrücke hergestellt, welche zu mässigem Preis etwa bis Ende Juli zu haben sein werden

leicht Minister werden will: „Mais non, ça ne se peut pas! Je suis riche, considéré, adoré . . . . et une chose s'oppose à mes projets . . . la grammaire française! Je ne sais pas . . . je ne sais pas l'orthographe! Les participes surtout, on ne sait par quel bout les prendre . . . tantôt ils s'accordent, tantôt ils ne s'accordent pas . . . quels fichus caractères! Quand je suis embarrassé, je fais un pâté (Klecks) . . . . mais ce n'est pas de l'orthographe! Lorsque je parle, ça va très bien, ça ne se voit pas . . . j'évite les liaisons . . . A la campagne c'est prétentieux . . . et dangereux . . . je dis: Je suis | allé. Ah! dame, de mon temps, on ne moisissait pas (schimmelig werden) dans les écoles . . . j'ai appris à écrire en vingt-six leçons, et à lire . . . je ne sais pas comment" etc.

Seitdem sind die Stimmen, die auf eine Vereinfachung drangen, nicht mehr verstummt, und 1890 reichten, unter Führung von Louis Havet, eines Pariser Professors, eine grosse Zahl hochgestellter Beamter, Gelehrter und praktischer Schulmänner eine Bittschrift an die Akademie ein, welche dadurch zu einem entscheidenden Schritte genötigt werden sollte. Letztere wollte aber nicht hören. Dagegen sah sich der damalige Unterrichtsminister Bourgeois dadurch veranlasst, im April des Jahres 1891 ein Rundschreiben an sämtliche Akademiedirektoren zu erlassen, worin ihnen eingeschärft wurde, bei den Prüfungsarbeiten gegenüber gewissen Feinheiten und Spitzfindigkeiten der Orthographie Milde walten zu lassen. Es heisst in der circulaire: „A plusieurs reprises déjà le Conseil supérieur a manifesté son désir de rompre avec ce qu'on nomme ‚le fétichisme de l'orthographe', et surtout avec la tarification mécanique des fautes; dans tous les règlements qui lui ont été soumis depuis dix ans, le Conseil a supprimé le caractère éliminatoire de la dictée, ainsi que l'échelle officielle des fautes d'orthographe entraînant au delà d'un certain chiffre la note zéro. S'inspirant du même esprit, tous les pédagogues sont unanimes à exprimer le vœu que les fautes soient plutôt pesées que comptées; tous aussi supplient les comités qui choisissent les textes et ceux qui corrigent les épreuves de s'attacher moins aux mots bizarres, aux curiosités linguistiques, aux règles compliquées ou controversées, aux contradictions de l'usage qu'à l'intelligence du sens et à la correction générale de la langue." Eine Reihe von Beispielen, wie wir sie im Erlass Leygues' finden, führt Bourgeois an und fährt dann fort: „A supposer qu'on ait de bonnes raisons pour justifier telle ou telle de ces finesses orthographiques, n'est-il pas flagrant que

l'immense majorité des enfants ont mieux à faire que d'y consumer leur temps? Et pour ne parler que de la langue française, n'ont-ils pas infiniment plus besoin, pour la bien connaître, qu'on leur lise et qu'on leur fasse lire en classe et hors de classe les plus belles pages de nos classiques, que d'exercer toute l'acuité de leur esprit sur des nuances grammaticales à peine saisissables, quand elles ne sont que de simples vétilles? Ce souci de l'orthographe à outrance n'éveille chez eux ni le sentiment du beau, ni l'amour de la lecture, ni même le véritable sens critique. Il ne pourrait que leur faire prendre des habitudes d'ergotage. A tant éplucher les mots, les élèves risquent de perdre de vue la pensée, et ils ne sauront jamais ce que c'est qu'écrire, si leur premier mouvement n'est pas de chercher dans le discours, sous l'enveloppe des mots, la pensée qui en est l'âme."

Der Radikale Bourgeois war verhältnismässig zahm gegen seinen Nachfolger, den jetzigen Unterrichtsminister Leygues, der es nicht bei einer „circulaire" bewenden liess, sondern einen „arrêté" veröffentlichte, der den vom Conseil supérieur de l'Instruction publique sorgsam erwogenen und in aller Form gefassten Beschluss zur Ausführung brachte, unter gleichzeitiger Anfügung einer Liste der von nun ab zu duldenden Freiheiten. Jener oberste Schulrat besteht aber aus 57 Mitgliedern, von denen die Mehrheit Reformer geworden sind, während Bourgeois' Rundschreiben vom Jahre 1891 bei demselben noch wenig Unterstützung gefunden haben kann, wenn man bedenkt, dass nur 8 Mitglieder desselben die Havetsche Petition unterzeichnet hatten. Die treibenden Kräfte bildeten diesmal innerhalb des Conseil supérieur die Vertreter des praktischen Lehrerstandes, obenan der Pariser Seminardirektor Devinat, der in Volksschullehrerkreisen wohlbekannt und geschätzt ist, und der Pariser Gymnasialprofessor Clairin, am Lycée Montaigne, der im Dezember 1899 einen Antrag stellte auf Ernennung eines Ausschusses zum Studium der Frage der Vereinfachung der französischen Syntax. Zur Begründung seines Antrags sagt Clairin u. a. folgendes: „La syntaxe française, telle qu'on l'enseigne aujourd'hui, contient un grand nombre de règles inutiles et compliquées, dont l'application rend quelquefois impossible l'emploi des expressions les plus naturelles et la construction correcte des phrases les plus simples. Les auteurs classiques, des académiciens de notre temps et des siècles précédents ou ont ignoré nombre de ces règles, ou se sont affranchis de leur tyrannie. Il en résulte

une conséquence au moins étrange: c'est qu'après avoir passé beaucoup de temps à enseigner cette partie de la grammaire aux enfants, on doit leur montrer dans la lecture et l'étude des textes que les prétendues règles de la syntaxe ne sont pas observées par les meilleurs écrivains. D'autre part, si les auteurs de livres classiques et les maîtres veulent débarrasser leurs livres ou leur enseignement de ces inutilités, ils risquent de faire du tort aux élèves, puisque ceux-ci seront considérés comme ignorants, et condamnés aux examens de tous les degrés, s'ils ne connaissent pas ces règles et s'ils ne les observent pas. — Sans porter aucune atteinte au génie de la langue française, en rendant au contraire plus accessible et plus agréable l'étude de notre littérature, il serait facile de supprimer beaucoup de règles subtiles, inutiles, même ridicules, fondées quelquefois sur l'autorité de grammairiens oubliés aujourd'hui, qui a fini par prévaloir sur celle des auteurs les plus français. — Le temps qui pourrait ainsi être gagné sur l'étude de la grammaire serait avantageusement donné à la lecture et à l'explication des textes. En outre, cette simplification faciliterait l'étude de notre langue à l'étranger."

Dieser Antrag Clairins wurde vom obersten Schulrat in seinem ganzen Umfang angenommen, und daraufhin ernannte der Unterrichtsminister im Januar 1900 einen aus 8 Mitgliedern zusammengesetzten Ausschuss, dessen Vorsitzender der wohlbekannte Romanist Gaston Paris, Mitglied der Akademie, war. Neben ihm waren aus der Akademie vertreten Paul Meyer, zugleich Direktor der Ecole des Chartes, und M. Gréard, zugleich Vizerektor des Pariser Unterrichtsbezirks. Ferner kamen dazu der schon erwähnte Devinat, der Pariser Volksschuldirektor Comte, der Universitätsdekan Croiset und der Antragsteller Clairin und sein Kollege Bernès am Lycée Lakanal. Diese Zusammensetzung der Kommission zeigt also Vertreter des Lehrerstandes, der Unterrichtsverwaltung und der Wissenschaft. Letztere nahmen Clairins Bericht am 20. Juni 1900 an; ihnen folgte 4 Wochen später der Conseil supérieur de l'Instruction publique in seiner Gesamtsitzung vom 21. Juli, und auf diese Thatsache gestützt erliess der Minister, ohne vorher von der Akademie, der schon am 21. Juni die Akten zugestellt worden waren, eine Äusserung erhalten zu haben, seinen „arrêté" vom 31. Juli 1900 mit der angehängten Liste von Freiheiten.

Vorbemerkung: Was im folgenden in eckige Klammern gefasst und in liegender Schrift [*Cursiv*] gedruckt erscheint,

ist im endgültigen Erlass vom 26. Februar 1901 weggefallen. Was neu dazugekommen ist, habe ich in Fussnoten angegeben. Was in runden Klammern mit gewöhnlichem Druck steht, sind Anmerkungen des Verfassers.

Artikel I dieses Erlasses besagt: In den vom Unterrichtsministerium abhängigen Prüfungen, welche besondere Probearbeiten in der Rechtschreibung vorschreiben, soll es künftig den Prüflingen nicht mehr als Fehler angerechnet werden, wenn dieselben eine der nachgenannten Freiheiten sich gestatten. Die nämliche Bestimmung findet auch Anwendung bei der Beurteilung solcher in französischer Sprache abgefassten Prüfungsarbeiten, die nicht als Proben in der Rechtschreibung gedacht sind.

Artikel II besagt: *[In den öffentlichen Unterrichtsanstalten jedweder Art sollen die Regeln und Vorschriften, welche den in der angehängten Liste gemachten Angaben zuwiderlaufen, künftighin nicht mehr als Regeln gelehrt werden]* [1]).

Angehängte Liste.

A. Hauptwort:

[a) Témoin, wenn an der Spitze des Satzes stehend, darf unverändert bleiben oder kann das Pluralzeichen bekommen, falls das nachfolgende, darauf zu beziehende Substantiv im Plural steht, z. B. témoin oder témoins les victoires qu'il a remportées. Dieselbe Freiheit ist für die Redensart prendre à témoin gestattet, z. B. je vous prends tous à témoin, oder témoins.]

b) Singular oder Plural.

Überall, wo der Sinn des auf ein Substantiv folgenden oder alleinstehenden Ergänzungswortes für dieses den Singular oder Plural zulässt, darf man dieses Ergänzungswort in beiden Zahlen gebrauchen, z. B. des habits de femme oder de femmes; — des prêtres en bonnet carré oder en bonnets carrés; — ils ont ôté leur chapeau, oder leurs chapeaux.

c) Zweigeschlechtige Substantive.

1. Aigle. — Der gegenwärtige Gebrauch verleiht diesem Substantiv das männliche Geschlecht [2]). *[Die mustergültigsten Schrift-*

[1]) Artikel II lautet jetzt nur: „Der Erlass vom 31. Juli 1900 wird hiemit zurückgenommen.“ Damit ist dem Verlangen der Akademie (s. u.) nachgegeben worden, dass die Bekanntmachung der Schüler mit den bisherigen Regeln keineswegs verboten werden sollte.

[2]) Ausser wenn es „Feldzeichen, Fahnen“ bedeutet, z. B. les aigles romaines.

steller haben es auch weiblich gebraucht. Beide Geschlechter sind zu dulden, z. B. un aigle oder une aigle.]

2. Amour, orgue. — In der Einzahl sind jetzt diese zwei Wörter männlich. In der Mehrzahl soll unterschiedslos das männliche und weibliche Geschlecht geduldet werden, z. B. les grandes orgues; — un des plus beaux orgues [1]).

3. Délice und délices sind thatsächlich zwei verschiedene Wörter. (Abgeleitet vom lat. delicium, bezw. delicias.) Der Gebrauch des ersteren ist selten und etwas gesucht. Es ist nutzlos, sich mit denselben im Anfangsunterricht zu beschäftigen.

4. Automne, enfant. Auch diese Substantive, wie alle sonstigen unterschiedslos zweigeschlechtigen, gehören nicht in den Elementarunterricht. (Automne kommt nur poetisch im Femininum vor; im Plural darf man jetzt wohl sagen „vos deux petites filles sont d'excellentes enfants, statt des sonderbarerweise bis heutzutage vorgeschriebenen d'excellents enfants.)

5. Gens. — In allen Konstruktionen ist die Übereinstimmung des Adjektivs im Femininum mit gens zu dulden, z. B. instruits oder instruites par l'expérience, les vieilles gens sont soupçonneux oder soupçonneuses. (Nach meiner Ansicht mit der stillschweigenden Einschränkung, dass ein direkt vor gens stehendes Adjektiv mit besonderer Form fürs Femininum vorhanden sein muss, so dass toutes les braves gens, toutes les gens, les gens soupçonneuses, les gens sont soupçonneuses unmöglich wären.)

6. Hymne. Es ist kein genügender Grund vorhanden, diesem Wort verschiedene Bedeutung beizulegen, je nachdem es im Maskulinum oder Femininum gebraucht wird. Beide Geschlechter sind zu dulden, gleichviel ob ein kirchlicher oder weltlicher Lobgesang gemeint ist, z. B. un bel hymne oder une belle hymne.

[7. Oeuvre. Ein ganz feiner Unterschied wird gemacht, wenn dieses Wort männlich gebraucht wird. Das Femininum ist immer statthaft; z. B. une grande œuvre, la grande œuvre.]

8. Orge. — Dieses Substantiv darf stets als Femininum behandelt werden, z. B. orge carrée = sechszeilige Gerste, orge mondée = Gerstengraupen, orge perlée = Perlgraupen. (In diesen Ausdrücken war bis jetzt das Maskulinum Vorschrift, was sich aus dem lat. hordeum erklärt, Plural hordea, also fälschlicherweise Femininum, wie z. B. studium, studia = étude f.)

---

[1]) De folles amours; des amours tardifs.

9. Pâques. — Das Femininum ist in jeder Bedeutung gestattet, ob das kirchliche Fest oder ein reines Datum gemeint ist, z. B. à Pâques prochain oder à Pâques prochaines. (Bemerke la pâque = Passahfest.)

[10. Période. — Selbst in dem speziellen Falle, wo man heutzutage das Maskulinum fordert — (im Sinne von „Gipfel", „Ende") — ist das weibliche Geschlecht statthaft.]

d) Plural der Substantive.

Plural von Eigennamen: Da in den von den Grammatikern gelehrten Regeln und Ausnahmen bezüglich des Plurals der Eigennamen die grösste Unklarheit herrscht, so ist in allen Fällen, wo vor diesen der Artikel im Plural steht, das Pluralzeichen bei den Eigennamen zu gestatten, gleichviel in welcher Bedeutung letztere auftreten, z. B. Les Corneilles wie les Gracques; — des Virgiles (Exemplare) so gut wie des Virgiles (verschied. Ausgaben); des Meissonniers = Gemälde des Malers M.

Plural von Fremdwörtern: Ganz in die französische Sprache übergegangene Fremdwörter dürfen wie rein französische Wörter bei der Pluralbildung behandelt werden, z. B. des exéats, wie des déficits. (Bem. sprich t!)

e) Zusammengesetzte Hauptwörter.

Dieselben zusammengesetzten Hauptwörter schreibt man heutzutage bald mit, bald ohne Bindestrich. Es ist nutzlos, die Schüler mit Widersprüchen zu plagen, die durch nichts gerechtfertigt erscheinen. Das Fehlen des Bindestrichs in pomme de terre hindert nicht, dass dieses Wort gerade so gut ein Kompositum ist wie z. B. chef-d'œuvre. (Nun folgen 10 verschiedene Regeln über die Zusammenziehung, Getrennthaltung u. s. f. dieser Komposita mit mancherlei Lücken, Inkonsequenzen und Ausnahmen, so dass auf diesen Abschnitt als ungeeignet zur Annahme nicht näher eingegangen zu werden braucht)[1]).

B. Artikel.

1. Artikel vor Personennamen. Es herrscht (in Anlehnung ans Italienische) der Gebrauch, vor gewisse italienische Familien-

[1]) Im endgültigen Erlass ist nur die fakultative Verwendung des Bindestrichs (nicht aber des Apostrophs!) von dem ganzen langen Kapitel übriggeblieben. Die Schreibung in einem Wort wird hinfällig. Braucht man also z. B. votre petite fille = Ihr Töchterlein und votre petite-fille = Ihre Enkelin nicht mehr fürs Auge zu unterscheiden?

namen den Artikel zu setzen: le Tasse, le Corrège, und zuweilen auch fälschlicherweise vor die Vornamen: (le) Dante, (le) Guide. Die Unkenntnis dieser Regel darf nicht als Fehler gerechnet werden.

In der Schreibweise gewisser französischer Personennamen, die den bestimmten Artikel enthalten, herrscht gleichfalls einige Unsicherheit: la Fontaine, la Fayette oder Lafayette. Es erscheint bei Diktaten angezeigt, den Schülern zu sagen, ob der Artikel zusammen oder getrennt geschrieben werden soll.

2. Weglassung des Artikels. Wenn zwei durch et verbundene Adjektive sich auf ein und dasselbe Substantiv beziehen und ausdrücklich zwei verschiedene Vertreter derselben Gattung gemeint sind, so ist die Wiederholung des Artikels nicht unerlässlich, z. B. l'histoire ancienne et moderne so gut wie l'histoire ancienne et la moderne.

3. Teilungsartikel. Du, de la, des anstatt des blossen partitiven de sind vor einem Substantiv, dem das Adjektiv vorangeht, statthaft, z. B. de oder du bon pain, de bonne viande oder de la bonne viande, de oder des bons fruits. (Eine Frage: Ist der volle Teilungsartikel auch gestattet, wenn das Substantiv, weil ausgefallen, zu ergänzen ist, in Beispielen wie: Je m'en console avec mes livres; on m'en apporte tous les jours, de grecs, d'espagnols et de toutes les langues? — Darf man sagen des grecs? etc. Ich antworte mit ja!, nachdem ich kürzlich in der „Revue des deux Mondes“ das Beispiel „il y en avait des très jolies“ gefunden habe.)

4. Artikel vor plus, moins u. s. w. Die Regel vom absoluten Superlativ in Beispielen mit le plus, le moins, le mieux erscheint spitzfindig und daher zwecklos für den Elementarunterricht. Es ist also le plus, la plus, les plus, les moins, les mieux u. s. w. zu dulden in Beispielen, wie: on a abattu les arbres le plus oder les plus exposés à la tempête.

C. Adjektiv.

1. Übereinstimmung des Adjektivs. In der Redensart se faire fort de (= sich anheischig machen zu) kann man fort nach dem Subjekt sich richten lassen; z. B. se faire fort, forte, forts, fortes de. (Eine Frage: Muss man schreiben elle s'est fait forte, oder elle s'est faite forte? Ich stimme fürs Erste wegen des Missklangs in der zweiten Form.)

2. Adjektiv in Verbindung mit mehreren Substantiven. Wenn ein attributives Adjektiv auf mehrere Substantive verschiedenen Geschlechtes folgt, so darf dasselbe stets im Plural

des Maskulinums stehen, welches auch das Geschlecht des zunächststehenden Substantives sei, z. B. appartements et chambres meublés. — *[Die Übereinstimmung mit dem zunächststehenden Substantiv ist gleichfalls statthaft, z. B. un courage et une foi nouvelle.]*

3. Nu, demi, feu. — Diese Eigenschaftswörter dürfen sich auch nach ihrem Substantiv richten, wenn sie diesem, beziehungsweise dem Artikel vorangehen, z. B. nu oder nus pieds, une demi oder demie heure (ohne Bindestrich!), feu oder feue la reine.

4. Zusammengesetzte Adjektive. Bei denselben ist die Zusammenziehung zu einem Wort statthaft, wobei das Femininum und der Plural nach der allgemeinen Regel gebildet werden, z. B. Nouveauné, nouveaunée, nouveaunés, nouveaunées; courtvêtu (leichtgeschürzt), courtvêtue, courtvêtus, courtvêtues etc. Aber zusammengesetzte Adjektive, die eine Farbe bezeichnen, sind infolge Auslassung eigentliche, unveränderliche Substantive geworden und sind als solche zu behandeln, z. B. des robes bleu clair (= qui ont un bleu clair, also zwei Wörter und ohne Bindestrich!), vert d'eau u. s. f., genau so wie man sagt des habits marron.

5. Unveränderliche Partizipien der Vergangenheit. Gegenwärtig bleiben die Partizipien approuvé (= genehmigt), attendu (in Anbetracht), ci-inclus, ci-joint, excepté, non compris, y compris, ôté, passé, supposé, vu unverändert vor dem Substantiv, mit dem sie verbunden sind. Excepté ist sogar schon unter den Präpositionen eingereiht. Jetzt dürfen sie kongruieren, wo immer sie stehen und ob das zugehörige Substantiv bestimmt ist oder nicht, z. B. ci joint oder ci jointes les pièces demandées (ohne Bindestrich!); — je vous envoie ci joint oder ci jointe copie de la pièce.

Die gleiche Freiheit ist für franc gestattet, z. B. envoyer franc de port oder franche de port une lettre.

(Bemerkung: Die Kongruenz dieser Partizipien, wie auch von nu und demi, bleibt natürlich nach wie vor unerlässlich, wenn sie ihrem Substantiv nachfolgen.)

6. Avoir l'air. Man darf unterschiedslos schreiben: elle a l'air doux oder douce, spirituel oder spirituelle.

7. Zahladjektive. — Vingt, cent dürfen immer, wenn mehrere 20er oder 100er gemeint sind, mit s geschrieben werden, gleichgültig ob in Jahreszahlen gebraucht oder nicht, ob eine weitere Zahl folgt oder nicht, z. B. quatre vingt oder quatre vingts dix hommes; — quatre cent oder quatre cents trente hommes; — l'an mil huit cent quatre vingt dix oder l'an mille huit cents quatre vingts

dix. Aus den beiden letzten Beispielen ergiebt sich ferner a) dass mille auch in Jahreszahlen statthaft ist und b) dass der Bindestrich wegfallen kann.

D. Hinweisende und unbestimmte Fürwörter.

1. Ce. Die Vereinigung von ci und là mit dem vorangehenden Pronomen ist gestattet, ohne dass zu unterscheiden wäre qu'est ceci, qu'est cela von qu'est ce ci, qu'est ce là. Der Bindestrich darf fehlen.

2. Même. Nach einem Substantiv oder Pronomen im Plural darf même immer in der Mehrzahl stehen und der Bindestrich zwischen même und dem Pronomen kann fehlen, z. B. nous mêmes, les dieux mêmes.

3. [Tout darf immer kongruieren, ob das im Femininum stehende Adjektiv mit Vokal (stummem h) oder Konsonanten anfängt, z. B. des personnes tout oder toutes heureuses; — l'assemblée tout entière oder toute entière.]

Vor einem Städtenamen ist die Übereinstimmung des tout mit ersterem gestattet, ohne dass man einen Unterschied zu machen brauchte zwischen Konstruktionen wie z. B. tout Rome und toute Rome.

Ein Fehler soll auch nicht gerechnet werden, wenn man eine Frau sagen lässt je suis tout à vous oder je suis toute à vous.

Endlich wenn tout im unbestimmten Sinne von chaque gebraucht wird, darf unterschiedslos tout und sein zugehöriges Substantiv im Singular oder Plural stehen, z. B. des marchandises de toute sorte oder de toutes sortes; — la sottise est de tout (tous) temps et de tout (tous) pays.

4. Aucun. Mit einer Negation ist der Gebrauch dieses Wortes ebensogut im Singular wie im Plural gestattet, z. B. Ne faire aucun projet oder aucuns projets.

5. Chacun. Wenn dieses Fürwort dem Verbum folgt und sich auf ein Subjekt oder Objekt je im Plural bezieht, so darf unterschiedslos nach chacun das possessive son, sa, ses oder leur, leurs stehen, z. B. ils sont sortis chacun de son côté oder de leur côté; — remettre des livres chacun à sa place oder à leur place.

E. Zeitwort.

1. Zusammengesetzte Zeitwörter: Die Weglassung des Apostrophs und Bindestrichs in zusammengesetzten Zeitwörtern ist gestattet, z. B. entrouvrir, entrecroiser. (Sie können als ein Wort geschrieben werden.)

2. Bindestrich. Bei der Frageform darf der Bindestrich fehlen zwischen Verbum und Pronominalsubjekt, z. B. est il? (Über Formen wie a-t-il?, ferme-t-il?, ferma-t-on? ist im Erlass nichts gesagt; man wird sie wohl schreiben dürfen at il?, fermet il?, fermat on?, bei welcher Schreibweise nur die früheste altfranzösische Form wieder zur Geltung käme, weshalb sie nichts Befremdliches für uns haben kann.)

3. Unterschied zwischen dem scheinbaren und wirklichen Subjekt, z. B. sa maladie sont des vapeurs. Es liegt kein Anlass vor, Regeln für derartige Konstruktionen zu lehren, deren Gebrauch nur bei der Lektüre und Erklärung der Schriftsteller zu erlernen ist. Es ist dies eine Frage des Stils und nicht der Grammatik und diese Frage kann bei Prüfungen und elementaren Übungen keine Rolle spielen.

4. Übereinstimmung des Verbs bei mehreren nicht durch et verbundenen Subjekten. Wenn die Subjekte nicht durch ein Indefinitum wie tout, rien, chacun zusammengefasst werden, so ist der Plural des Verbs stets gestattet, z. B. sa bonté, sa douceur le font admirer.

5. Übereinstimmung des Verbs bei mehreren durch ni, comme, avec, ainsi que und andere gleichbedeutende Wendungen verbundenen Subjekten. Das Verbum darf immer im Plural stehen, z. B. Ni la douceur ni la force n'y peuvent rien oder n'y peut rien; — la santé comme la fortune demandent à être ménagées, oder demande à être ménagée; — le général avec quelques officiers sont sortis oder est sorti du camp; — le chat ainsi que le tigre sont des carnivores, oder est un carnivore.

6. Übereinstimmung des Verbs, wenn das Subjekt ein Sammelname ist. Jedesmal wenn das Kollektivum von einer Ergänzung im Plural begleitet ist, ist die Übereinstimmung des Verbs mit dieser Ergänzung statthaft, z. B. un peu de connaissances suffit oder suffisent.

7. Übereinstimmung des Verbs, wenn das Subjekt plus d'un ist. Da der gegenwärtige Sprachgebrauch das Verbum nach dem Subjekt plus d'un in den Singular setzt, so darf der Singular selbst dann gebraucht werden, wenn auf plus d'un eine pluralische Ergänzung folgt, z. B. plus d'un de ces hommes était oder étaient à plaindre.

8. Übereinstimmung des Verbs bei vorangehendem un de ceux (une de celles) qui. In welchen Fällen muss das Verbum

des Relativsatzes im Plural, in welchen im Singular stehen? Es ist das eine Sprachfeinheit, die nicht in den Elementarunterricht gehört.

9. C'est, ce sont. Da eine grosse Verschiedenheit im Gebrauch von c'est und ce sont herrscht, und die besten Schriftsteller c'est angewandt haben, um auf ein Substantiv im Plural oder auf ein Fürwort der dritten Person im Plural hinzuweisen, so ist c'est in allen Fällen statt ce sont zu dulden, z. B. c'est oder ce sont des montagnes et des précipices.

10. Übereinstimmung der Zeiten. Nach einem Verbum im Konditionalis darf im abhängigen Satze statt des Imperfektums stets das Präsens des Konjunktivs gesetzt werden, z. B. il faudrait qu'il vienne oder qu'il **vînt**[1]).

F. Partizipium.

1. Partizip des Präsens und Verbaladjektiv. — Man halte sich an die allgemeine Regel, wonach das Partizip die Handlung, das Adjektiv den Zustand anzeigt. Es genügt, wenn in zweifelhaften Fällen die Schüler oder Prüflinge gesunden Menschenverstand bekunden. Spitzfindigkeiten sind zu vermeiden. Z. B. des sauvages vivent errant oder errants dans les bois.

2. Partizip des Perfekts.

a) Wenn das part. passé als Beiwort zu einem Substantiv erscheint, oder mit être oder einem intransitiven Verbum verbunden ist, soll dessen Veränderlichkeit wie bisher beibehalten werden; z. B. des fruits gâtés; — ils sont tombés; — elles sont tombées.

[b) Das mit avoir zusammengesetzte Partizip soll in allen Fällen unverändert bleiben dürfen, wo man heutzutage die Übereinstimmung mit dem Objekt fordert, z. B. les livres que j'ai **lu** *oder* **lus**; *les fleurs qu'elles ont cueilli oder cueillies; — la peine que j'ai pris oder prise.]*

[c) Das Partizip der reflexiven Verben soll gleichfalls stets unveränderlich bleiben dürfen, im Gegensatz zu den üblichen Regeln, z. B. elles se sont **tu** *oder tues; — les coupsque nous nous sommes donné oder donnés.]*[2])

[1]) Jetzt ist die Freiheit auf das conditionel présent beschränkt.

[2]) Im Februar-Erlass ist beigefügt: „Das mit avoir konjugierte participe passé (und das der verbes réfléchis) darf unverändert bleiben, wenn auf das Partizip ein (reiner) Infinitiv folgt, oder ein participe présent oder participe passé, ohne Rücksicht

G. Adverb.

a) Der Gebrauch von „ne“ in mancherlei Nebensätzen ist allmählich recht schwankend geworden. Der Wegfall desselben ist daher zu gestatten in allen Nebensätzen, die abhängen von:

1. empêcher, défendre, éviter etc., z. B. défendre qu'on vienne oder qu'on **ne** vienne.
2. craindre, désespérer, avoir peur, de peur etc., z. B. de peur qu'il aille oder qu'il **n**'aille.
3. Douter, contester, nier, etc. z. B. je ne doute pas que la chose soit vraie oder **ne** soit vraie.
4. Il tient à peu, il ne tient pas à, il s'en faut etc., z. B. il ne tient pas à moi que cela se fasse oder **ne** se fasse.

(Bemerkung: „Ne“ darf aber nicht etwa beliebig eintreten in Beispielen, wo es schon bisher nicht gebräuchlich war; also z. B. je doute qu'il vienne und nicht je doute qu'il ne vienne. Eine Frage! Hätte bei dieser Gelegenheit nicht auch das ne-pas douter, nier etc. dem ne-pas ignorer angeglichen werden können, so dass es kein Fehler mehr wäre, wenn man mit dem französischen Schweizer schriebe: je ne doute pas qu'il viendra statt qu'il (ne) vienne?)

b) „Ne“ darf auch fehlen im abhängigen Vergleichungssatz nach bejahtem Komparativ oder komparativen Ausdrücken wie autre, autrement etc., z. B. l'année a été meilleure qu'on l'espérait oder qu'on **ne** l'espérait; — les résultats sont autres qu'on le croyait oder qu'on **ne** le croyait.

c) A moins que und avant que dürfen ohne **ne** konstruiert werden, z. B. à moins qu'on accorde le pardon oder qu'on **n**'accorde le pardon.

(Bemerkung: Manchen dürfte der Wegfall des „ne“, bei a) im Hinblick namentlich aufs Lateinische und vielleicht auch das

---

auf Geschlecht und Zahl der vorangehenden Objekte, z. B. les fruits que je me suis laissé oder laissé**s** prendre; — les sauvages que l'on a trouvé oder trouvé**s** errant dans les bois. Wenn dem participe passé ein Sammelname vorausgeht, so kann dasselbe sich nach diesem oder seiner Ergänzung richten, z. B. la foule d'hommes que j'ai vue oder vus.“ Dazu bemerke ich, dass les fruits que je me suis laissé**s** prendre mir einfach unmöglich dünkt, und dass die strikte Vorschrift der Unveränderlichkeit des ersten Erlasses hier unbedingt am Platze wäre, die ja auch seither zu Recht bestand. (Über coûté, valu etc. siehe weiter unten!)

Deutsche, als ein Verlust der Sprache an Anschaulichkeit erscheinen. Ich bin der Meinung eines gebildeten Franzosen, der mir mit Rücksicht auf dieses ne erklärte: „C'est du luxe!")

H. Bemerkung.

Bei Prüfungen erscheint es angezeigt, solche Verstösse, die nur Unkenntnis irgend einer grammatischen Feinheit oder Spitzfindigkeit, nichts aber gegen das richtige Verständnis und das wirkliche Wissen der Kandidaten beweisen, letzteren nicht als schwere Fehler in Anrechnung zu bringen. *[So sollen namentlich nur ganz leicht gerechnet werden: 1. Verstösse gegen das wechselnde Geschlecht bei Substantiven wie aide, garde, manœuvre etc., je nachdem sie im abstrakten oder konkreten Sinn gebraucht sind, oder bei Substantiven wie couple, merci, relâche u. s. w., die mit dem Geschlecht auch einigermassen die Bedeutung wechseln; 2. Verstösse gegen die verschiedenen Pluralformen mancher Substantive, die namentlich in der Technik vorkommen, wie aïeuls und aïeux, ciels und cieux, œils und yeux, travails und travaux u. s. f.; 3. Verstösse gegen den Gebrauch oder Nichtgebrauch des Artikels, oder den Gebrauch verschiedener Präpositionen vor männlichen Ländernamen, z. B. aller en Danemark, en Portugal, aber aller au Japon, au Brésil.]* (Fortsetzung folgt.)

Amtliche Bekanntmachung.

Nachdem durch Erlass des französischen Unterrichtsministers vom 26. Februar l. J. gewisse sprachliche Freiheiten bei den Prüfungen im Geschäftskreis des französischen Unterrichtsministeriums zugelassen worden sind, will die Kultministerial-Abteilung, vorbehältlich weiterer Verfügung, bestimmt haben, dass die in jenem Erlass aufgeführten Abweichungen von dem bisher gültigen französischen Sprachgebrauch bei sämtlichen Prüfungen an den ihr unterstellten Lehranstalten, sowie bei den Konkursprüfungen nicht mehr als Fehler behandelt werden.

Die Lehrer des Französischen werden daher angewiesen, sich mit den Bestimmungen des fraglichen Erlasses vom 26. Februar vertraut zu machen und im Unterricht bei Gelegenheit darauf Bezug zu nehmen.

Der Erlass ist im Buchhandel zu 20 Pf. erhältlich.

Stuttgart, den 9. Mai 1901.

Rapp.

Litterarischer Bericht.

Georg Römer, **1. Grammatik der lateinischen Sprache** mit Vokabular für die Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht für Lehrer. — 147 S. Preis geb. Mk. 1.80. Bamberg, Buchner 1901.

2. Übungs- und Lesebuch für den lateinischen Unterricht an Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht für Lehrer. 216 S. Preis geb. 2 Mk.

Der Verfasser legt uns den erstmaligen Versuch einer Grammatik für den lateinischen Unterricht in Lehrerseminarien vor. Das Bedürfnis hat ihn, der seit einigen Jahren diesen Unterricht am K. Schullehrerseminar in Freising erteilt, zu einer besonders gearteten Behandlung der lateinischen Grammatik veranlasst. Bislang lassen die ministeriellen Vorschriften in Bayern vollkommene Freiheit im Gebrauch der Lehrmittel für diesen Unterricht, wohl aus dem Grunde, weil sich ein allgemein befriedigendes Lehrbuch nicht fand. Denn der fakultative und nur mit 2 Wochenstunden (in 2 Kursen) bedachte Lateinunterricht in den Lehrerseminarien kann sich an die auf breiterer Basis aufgebauten Schulgrammatiken und Übungsbücher für Gymnasien nicht anschliessen, zumal den Seminaristen wegen starker Inanspruchnahme durch obligate Unterrichtsfächer nur sehr bescheidene Zeit zum Erlernen der Vokabeln u. s. w. übrigbleibt. Auch beklagt Verfasser den teilweise recht mageren Inhalt der Übersetzungsstücke der vorhandenen Übungsbücher, in denen er allzu geringe, zu wenig abwechselnde und ungeeignete geistige Nahrung für angehende Volksschullehrer findet.

So kam's zum Entschluss, eine Grammatik, ein Übungs- und Lesebuch zu schreiben, die den ministeriellen Bestimmungen entsprechen und den Bedürfnissen der Lehrer Rechnung tragen sollten.

Für die Grammatik war möglichste Beschränkung des Lernstoffs geboten. Dies erregt um so weniger Bedenken, als ja auch für die Gymnasien Beschränkung allgemein angestrebt wird, seit F. Neue für die Sichtung des Materials der Formenlehre eine feste Norm geschaffen und Harre, Stegmann, Landgraf u. a. sich ihm auch in syntaktischer Beziehung angeschlossen haben. Diese Kürze ist dem Verfasser im ganzen wohl gelungen, wenn vielleicht auch manchmal eine noch bündigere Fassung unbeschadet der Korrektheit möglich gewesen wäre.

Der I. Kurs enthält die Grundzüge der Formenlehre, die a- und e-Konjugation; der II. Kurs giebt den Abschluss der Formenlehre und die wichtigsten Regeln der Syntax.

Wohl zu billigen ist das geschickte Handinhandgehen der Deklinationen und Konjugationen, wodurch sich für den Übungsstoff bald eine

grössere Abwechselung erzielen lässt. — Der Memorierstoff bietet einen genügend reichen, nicht sowohl auf klassisches Latein beschränkten, als vielmehr auch die Kirchensprache und die Geschichtsquellen des Mittelalters berücksichtigenden Wortschatz, wobei stets auf die aus dem Lateinischen stammenden Lehn- und Fremdwörter, auf termini aus der Naturkunde u. s. w. hingewiesen ist; Hinweise wie Pennal von penna u. a. dürften überflüssig sein.

Die Fassung der syntaktischen Regeln und Erläuterungen sind bei aller Prägnanz u. E. durchaus genügend; Abschnitte wie die über den Acc. c. Inf., die Partizipien u. a. sind ganz gelungen. — Sprachvergleichende Hinweise werden mit Recht äusserst sparsam gegeben und nur da, wo sie das Erfassen und Einprägen der Formen wirklich erleichtern.

Ein Anhang enthält kurz die Hauptgesetze der Prosodie und die Hauptformen der Metrik, die Versmasse einzelner Hymnen, sowie eine knappe Orientierung über römische Zeitrechnung. — Diese Beigaben sind äusserst zweckentsprechend, da das Buch für bayerische Lehrer bestimmt ist, bei denen in ihrer Eigenschaft als Organisten Verständnis der liturgischen Gesänge notwendig ist, während der Mangel dieses Verständnisses sich nicht selten im Gottesdienst störend fühlbar macht.

So kann man nicht anstehen, die Grammatik hinsichtlich ihrer kurzen, leichtfasslichen Form und übersichtlichen Darstellung als dem vorgesetzten Zwecke wohlentsprechend zu bezeichnen; nur wird man sich des Zweifels nicht erwehren können, ob sich selbst in der Hand des geschicktesten Lehrers der Stoff in der so kurz bemessenen Zeit bewältigen lässt.

Zu beiden Grammatikkursen findet sich im 2. Bändchen entsprechender Übungsstoff zunächst in Einzelsätzen, wobei die lateinischen Übungsstücke die deutschen überwiegen; bald aber sind kleine, ein Ganzes bildende Stücke eingefügt, denen sich bei weiterem Fortschritt Fabeln (Phädrus) und Abschnitte bayrischer Geschichte (Otto v. Freising de gestis Frid. I) anschliessen. — Für den II. Kurs sind Stoffe aus Geschichte, Mythologie und Naturkunde (Caesar, gall. Krieg, Ovids Metamorphosen u. a.) verwendet, in geschickter Weise lateinische Sentenzen, Citate u. s. w. eingestreut; die originelle Fassung z. B. pag. 25 videant statt vident consules hätte wohl beibehalten werden können; auch Wiederholungen an sich passender Sätze wie pag. 27 und pag. 76: Impia sub dulci mette venena latent dürften sich bei einer 2. Auflage leicht ausmerzen lassen.

Das Lesebuch bietet Abschnitte aus Cäsars gall. Krieg l. VI „Sitten der alten Germanen“, aus Einhards Biographie Karls des Grossen, aus Otto v. Freising: Otto von Wittelsbach, Gründung des Bistums Brandenburg, dann Teile der Matthäuspassion (Palmsonntag), und des Paulusbriefs an die Römer. Der poetische Teil enthält passende Stücke

aus den Metamorphosen und einige der gebräuchlichsten liturgischen Hymnen in jamb., troch., asklepiad. und sapphischem Versmass, ausserdem den Hymnus St. Bernardi „Salve, caput cruentatum“ und Notkers „media vita in morte sumus“ mit kurzen geschichtlichen Andeutungen.

So zeigt sich auch die Auswahl des Übungs- und Lesestoffes als eine reichhaltige, abwechselungsvolle und sehr zweckmässige; neben dem Hauptzweck der für den Beruf eines Lehrers sehr wünschenswerten und auch die Einsicht in die deutsche Grammatik vertiefenden Sprachkenntnis wird inhaltlich bedeutungsvolles Wissen vermittelt, das manchem Lehrer nachhaltige Anregung besonders zu historischen und kirchenmusikalischen Studien, Material zum Verständnis z. B. von Inschriften, aber auch die oft willkommene Befähigung zur Erteilung eines privaten Anfangsunterrichts geben kann.

Rottweil. Max Schermann.

W. Helbig, **Zu den homerischen Bestattungsgebräuchen.** München 1900.

Was sich aus den zahlreichen Denkmälern gewinnen lässt, hat A. Mau kürzlich bei Pauly-Wissowa in einem inhaltreichen Artikel zusammengefasst. Auch Helbig zieht das Anschauungsmaterial natürlich in weitem Umfange bei und führt uns einen Zeitraum von etwa 1000 Jahren vor. Für Attika ergiebt sich eine nie gewaltsam abgerissene Fortentwicklung, ein Fingerzeig für die Geschichte dieser Landschaft. Was Homer betrifft, so stimmt zwar kein Grabbefund ganz genau mit ihm überein, aber einer geübten und feinfühligen Vergleichungsgabe, wie sie Helbig besitzt, gelingt es dennoch, eine Fülle der lehrreichsten Bezüge herauszustellen. Schön beobachtet ist der Unterschied der Bestattung in der „Himatientracht“ von der in der Rüstung. Dass sich die vv. Il. XXIII, 99—107 durch ihren aufgeklärten Ton merklich von ihrer Umgebung abheben, lässt sich kaum bestreiten und der Verfasser schreibt sie darum dem jonischen Bearbeiter des äolischen bis v. 257 reichenden Grundstockes zu. Soweit leuchtet sein Verfahren ein. Jedoch scheint es ein Widerspruch, wenn er nun dem Äolier den Glauben an die Vernichtung des Bewusstseins der Seele durch die Verbrennung des Leibes, dem Jonier aber den an die Fortdauer desselben noch nach dieser zuschreibt. Dagegen erhebt alles Einspruch, was wir von der Gemütsrichtung der beiden Stämme wissen, wornach jener zu düsterem Mystizismus, dieser zu kritischem Rationalismus neigte: beides giebt Helbig überdies mehrfach zu. Im einzelnen hat Rohde zweifellos nachgewiesen, dass die Leichenspiele, deren jetzige sinnenfrohe Ausmalung allerdings jonische Weltfreudigkeit verrät, an

sich einen ursprünglichen Bestandteil bilden: damit aber wird von den Äoliern auch nach der Verbrennung des Leibes der Seele noch Empfindung zugesprochen. Überhaupt spielt meines Erachtens bei diesen das Feuer gar nicht die entscheidende Rolle, wie Helbig meint, sondern sie gehören offenbar zu denen, die, wie er S. 252 und sonst bemerkt, die Voraussetzungen der Beerdigung kurzerhand auf die Verbrennung übertrugen. Entsprechend sind in dem jonischen Sang Il. XXIV die vv. 292—295 einfach als Überlebsel oder Einschiebsel zu betrachten und v. 802 f. beweist nichts für ein Weiterempfinden der Psyche, sondern zeigt starke Verblassung des Ursprünglichen. Was die vermeintlich von Rohde gelassenen Lücken betrifft, so hat er sich über den Zustand der Seele in der Frist zwischen ihrer Trennung vom Leibe und dessen Vernichtung durch die Flamme mehrfach geäussert, nicht nur in seinem Buche, sondern auch Rh. Mus. 1895, 515 f.; auf den (nach Helbig selbst S. 205 unfolgerichtigen) Brauch einzugehen, der Asche unverbrannte Beigaben mitfolgen zu lassen, lag für ihn eine zwingende Nötigung kaum vor, zumal er seinem Bilde keinen neuen Zug hinzufügte und von Homer nicht ausdrücklich darauf hingewiesen wird.

Maulbronn. Meltzer.

Die römischen Inschriften und Bildwerke Württembergs. Im Auftrag des Württembergischen Altertumsvereins herausgegeben von Ferdinand Haug, Geh. Hofrat und Gymnasiumsdirektor in Mannheim, und Dr. Gustav Sixt, Professor am Karlsgymnasium und Vorstand des K. Lapidariums in Stuttgart. Mit 227 (bezw. 244) Abbildungen und einer Fundkarte. II. Teil (Schluss). XIX und S. 129—415. Preis 5 Mk. Stuttgart, Verlag von W. Kohlhammer, 1900.

Länger als die Herausgeber selbst gedacht hatten, hat es gedauert, bis dieser Schlussteil an die Öffentlichkeit treten konnte. Diese Verzögerung ist aber der Vollständigkeit des Werks zu statten gekommen, indem so verschiedene wichtige Funde, wie die Skulpturen von dem römischen Begräbnisplatz bei Cannstatt und namentlich die Inschriften, die zur Fixierung des vicus Grinario in Köngen geführt haben, noch Aufnahme finden konnten. Was Referent zum Lobe des ersten Teils bei seiner Anzeige vor zwei Jahren ausgesprochen, kann er hier nur wiederholen, ebenso den Wunsch, dass das Buch die gebührende Verbreitung in den Kreisen finden möchte, in deren Hände es unbedingt gehört, in den Bibliotheken der höheren Lehranstalten und in den Registraturen aller städtischen und ländlichen Ämter, bei denen dadurch das nötige

Verständnis für die in ihrem Gebiet etwa zum Vorschein kommenden Altertümer geweckt und wirksam gefördert werden könnte.

Jetzt, nachdem das Werk abgeschlossen vorliegt, hat es auch die Beigaben erhalten, die man von einem fertigen Werke billig erwarten kann, eine umfangreiche Einleitung und ausführliche Register, sowie eine Fundkarte. Die Einleitung giebt eine kurze Übersicht über die Geschichte der römischen Denkmälerforschung und -pflege in Württemberg. Das Register enthält ein Verzeichnis der Fundorte und eines der Orte und Sammlungen ausserhalb Stuttgarts, wo sich die Denkmäler befinden, ferner eines der Personen-, der geographischen und Gebäudenamen. Besondere Register sind dem Religions-, Staats- und Kriegswesen, sowie dem Privatleben gewidmet, und endlich noch zwei Register über Besonderheiten auf Inschriften und sonst verschiedenes Bemerkenswerte angehängt. Diese Register machen das Buch besonders wertvoll und brauchbar auch für den Nichtfachmann, der es so gut wie der Archäologe soll benützen können, um daraus gegebenen Falls Belehrung zu schöpfen. Da findet man bequem die Auflösung der geläufigsten Abkürzungen auf Inschriften, der Dedikationsformeln, die Attribute der Gottheiten u. dergl. Nur ein Inhaltsverzeichnis, in dem eine Übersicht über die Einteilung des ganzen Gebiets in sechszehn Gruppen gegeben wäre, wird vermisst; dieses wäre in der That nicht überflüssig trotz des Registers der Fundorte, weil man dadurch rasch und bequem das zu einer Gruppe Zusammengefasste übersehen könnte, während das alphabetische Register immer nur auf den einzelnen Fundort weist. Diesen Mangel könnte auch die sonst sehr dankenswerte Fundkarte nur dann ersetzen, wenn darauf die sechszehn Gruppen gegeneinander abgegrenzt und ihre Zahlen eingesetzt wären. Doch fällt dieser Mangel neben der sonstigen Vortrefflichkeit des Werkes nicht ins Gewicht und betrifft diese Bemerkung etwas mehr Äusserliches. Ebenso auch die weitere, dass das S. 65 gegebene Versprechen einer farbigen Wiedergabe des Rottweiler Orpheusmosaiks nicht eingelöst worden ist.

Auf Einzelheiten einzugehen halte ich für überflüssig, da sich etwaige Gegenbemerkungen nur auf Kleinigkeiten beziehen könnten. Nur eine möchte ich nicht unterdrücken, dass nämlich die Gruppe VI besser nicht betitelt wäre: Im Schwarzwald, sondern: am Rande des Schwarzwalds. Denn sämtliche in dieser Gruppe vereinigte Ortschaften liegen eigentlich nicht im Schwarzwald selbst, und es ist gerade eine bedeutungsvolle Beobachtung, dass die Spuren der römischen Kultur am östlichen Schwarzwaldrand fast genau mit derselben Grenze endigen, wie die der späteren Bevölkerungen, und dass so das eigentliche Waldgebirgsgebiet viele Jahrhunderte völlig unbewohnt erscheint, bis allmählich seit dem 9. Jahrhundert bei wachsender Bevölkerung des flachen Landes Versuche gemacht werden, auch das Waldgebiet wohnbar zu

machen. Waldmössingen, Rotenberg, vollends Wildberg, Stammheim, Möttlingen, Gräfenhausen gehören nicht zum Schwarzwald, sondern zu seinem Vorland. Ich bin freilich weit entfernt, den Verfassern hiemit einen Vorwurf machen zu wollen, denn die landläufige Vorstellung über die östliche Grenze des Schwarzwalds ist eine ganz vage und unbestimmte; um so mehr thut es not, darauf aufmerksam zu machen, dass hier die geologischen Verhältnisse und die Ergebnisse der Altertumsforschung zusammenwirken, um eine wissenschaftlich gesicherte Grenze zwischen Waldgebiet und Vorland feststellen zu lassen.

Möge das treffliche, auch äusserlich vorzüglich ausgestattete Werk die ihm gebührende Verbreitung finden und so Kenntnis und Verständnis für die römischen Altertümer unseres Landes in die weitesten Kreise getragen werden.

C. P. W.

E. Debes' **Schulwandkarte von Europa.** Ausgabe mit politischem Kolorit. Im Anschluss an des Herausgebers Schulatlanten bearbeitet. Massstab 1 : 3270000. 6 Blatt in Farbendruck, 1,57 m hoch, 1,73 m breit. Preis 8 Mk. Aufgezogen an Stäben Preis 15 Mk. Leipzig, Verlag von H. Wagner und E. Debes.

Diese Karte giebt ein klares Bild von der politischen Verteilung Europas; auch in grossen Schullokalen wird der entferntest sitzende Schüler noch ein deutliches Bild vor Augen haben. Inhaltlich beschränkt sie sich auf das Wesentliche, und die Namen, obwohl sie in grosser deutlicher Schrift eingetragen sind, treten mit Ausnahme der kräftig gegebenen Ländernamen zurück. Die ungefähre Grösse der Städte ist durch verschiedene Zeichnung angedeutet. Besonders klar heben sich mit vollem Recht die in sattem Schwarz gezeichneten Flussläufe ab, bei denen die Strecke ihrer Schiffbarkeit durch ein begleitendes blaues Band ersichtlich gemacht ist. Auch die Gebirge sind eingezeichnet, so dass die Karte im Notfall eine physikalische ersetzen kann. Die Verkehrsverhältnisse finden durch Eintrag von Eisenbahnverbindungen, Postdampfer-, Telegraphen-(Kabel-)Linien fast über den Rahmen einer Schulwandkarte hinaus Berücksichtigung. Im Hinblick auf ihre Vorzüge, zu denen auch der niedrige Preis gehört, kann die Karte bestens empfohlen werden.

St. L. H.

Neu erschienene Bücher.

☞ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Diercke, Schulatlas für höhere Lehranstalten. Bearbeitet von C. Diercke & E. Gäbler. Braunschweig, G. Westermann.

Steinmeyer, Der Oberlehrerstand und seine Lage. Wolfenbüttel, Jul. Zwissler.

Fick, Elementarbuch für den geschichtlichen Unterricht. Nürnberg, Fr. Korusche Buchhandlung.

Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Erste Lieferung. Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung.

Mayer, Veranschaulichung sämtlicher Rechenoperationen im Zahlenraume von 1—15. Donauwörth, Ludw. Auer.

Goethes Werke. Unter Mitwirkung mehrerer Fachgelehrter. Herausgegeben von Prof. Dr. K. Heinemann. 1. Bd. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Michael, Biblische Geschichte für die Unterklassen höherer Schulen und Begleitwort. 1901. Annaberg, Grasersche Buchhandlung.

Schiller, Leipzig, Volksbildung und Volkssittlichkeit. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt.

Bechtle, Französische Sprachschule für die Unterstufe. Stuttgart, Paul Neff Verlag.

Kurz und Bündig, Nr. 1. Herausgegeben von Dr. med. Bruno Beheim-Schwarzbach. Berlin, Verlag, Haasenstein & Vogler, A.G.

Immermann, Der Oberhof, für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. H. Muchau. Leipzig, Verlag von G. Freytag.

Zehme, Germanische Götter- und Heldensage. Ibid.

Die deutschen Klassiker, erläutert für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium von Prof. L. Kuenen u. Prof. M. Evers. 2., 3. und 18. Bändchen. Leipzig, Verlag von Heinr. Bredt.

Antoine u. Eule, Résumés pratiques de Littérature française. Leipzig, Verlag von Rich. Wöpke.

Sauer, Euphorion, Zeitschrift für Litteraturgeschichte. VII. Bd. 4. Heft. Leipzig u. Wien, K. u. K. Hof-Verlagsbuchhandlung, Karl Fromme.

Christlieb, Handbuch der evang. Religionslehre. 2. Heft. Leipzig, Verlag von G. Freytag.

Hengesbach, La Guerre 1870/71. Berlin SW. Schönebergerstr. 26. R. Gärtners Verlagsbuchhandlung, H. Heyfelder.

Gade, Histoire de France. Depuis L'Avènement Des Capétiens Jusquà La Fin des Valois (987—1589). Ibid.

Beckmann, Lettres sur L'Histoire de France. Par A. Thierry. Ibid.

Schmidt, Manuel de Conversation scolaire. Ibid.

Jansen, Deutsche, österreichische und schweizerische Masse, Gewichte und Münzen. Berlin. Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung.

Politische und sozialpolitische Vorbildung durch das klassische Altertum. Ein Vortrag, gehalten von Dr. O. Liermann. Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung.

A. Geistbeck u. M. Geistbeck, Leitfaden der Geographie. I. bis IV. Teil. München, R. Oldenburg.

Rappold, Chrestomathie aus griechischen Klassikern. Wien, C. Gerolds Sohn.

Richter u. Schulteis, Richters Atlas für höhere Schulen. 23. Aufl. Glogau, Verlag von Karl Flemming.

Lüddecke u. Haack, Deutscher Schulatlas. Gotha, Justus Perthes.

Meyer, Handbuch der griechischen Etymologie. I. Bd. Leipzig, Verlag von S. Hirzel.

Russner, Elementare Experimental-Physik für höhere Lehranstalten. Hannover, Gebrüder Jänecke.

Muller, La Jeunesse des Hommes Célèbres. Im Auszuge für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. O. Mühlan. I. u. II. Teil. Hiezu 1 Wörterbuch. Leipzig, G. Freytag.

Mayer, Geistiges Leben in der Reichsstadt Esslingen vor der Reformation der Stadt. Stuttgart, W. Kohlhammer.

Bödige, Das Archimedische Prinzip als Grundlage physikalisch-praktischer Übungen. Osnabrück, Meinders & Elstermann.

Lutz, Kurze Anleitung zum Sammeln und Bestimmen der Pflanzen sowie zur Einrichtung eines Herbariums. Ravensburg, O. Maier.

Lutz, Unsere Haustiere. Stuttgart, K. G. Lutz' Verlag.

Die Zurücksetzung des höheren Lehrerstandes in der Gehaltsvorlage, beleuchtet und auf ihre Gründe zurückgeführt von einem Gymnasiallehrer. Stuttgart, W. Kohlhammer.

Gerth, Griechische Schulgrammatik. Leipzig, G. Freytag.

Pünjer u. Heine, Lehr-Lernbuch der französischen Sprache für Handelsschulen. Hannover u. Berlin SW. 46, C. Meyer (G. Prior).

Bartels, Geschichte der deutschen Litteratur. I. Bd. Leipzig. Ed. Avenarius.

Novum Testamentum Graece cum apparatu critico ex editionibus et libris manu scriptis collecto curavit. Eberhard Nestle. Stuttgart, Privil. Württ. Bibelanstalt.

Biblisches Lesebuch für evang. Schulen. Ibid.

Scheid, Die dramatischen Schüleraufführungen. Hamm i. W., Breer & Thiemann.

Geschichtliche Lieder und Sprüche Württembergs von Oberstudienrat Dr. K. Steiff. II. Lieferung. Stuttgart, W. Kohlhammer.

Veit, Ostdorfer Studien. 1. Heft. Tübingen, G. Schnürlen.

Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Freiburg im Breisgau, Herdersche Verlagshandlung.

Ankündigungen.

Evangelisches Landexamen 1900.

Religion.

I. Katechismus: Wie lautet das 5. und das 7. Gebot je mit Erklärung?

II. Biblische Geschichte: Sauls Ungehorsam und Verwerfung nach dem Amalekiterkrieg.

III. Sprucherklärung: In welchem Zusammenhang steht und was bedeutet der Spruch Christi: „Eure Rede aber sei: Ja, ja, nein, nein; was drüber ist, das ist vom Übel“?

Deutscher Aufsatz.

Welche Gaben bietet die Erde dem Fleiss des Menschen?

Lateinische Komposition.

Wie schwer es ist, die Absichten der göttlichen Vorsehung in der Leitung der Menschengeschicke zu erkennen, zeigen manche Ereignisse im Leben der Einzelnen und der Staaten, so ganz besonders der neuerdings ausgebrochene Krieg in Südafrika. Wer hätte es für möglich gehalten, dass kurze Zeit nachdem die Abgeordneten fast aller europäischen Staaten zusammengetreten waren, um über die Aufrichtung eines dauernden Friedens zu verhandeln, ein solcher Krieg entstehen würde, nicht zwischen mächtigen Völkern, welche um die Herrschaft der Welt kämpfen, sondern zwischen dem Weltreich England und dem kleinen, armen Volk der Buren? Schon zweimal hatten diese, der Gewalt und Herrschsucht der Engländer weichend, sich gezwungen gesehen, ihren Wohnsitz zu wechseln. Und jetzt, da sie durch harte Arbeit und unaufhörliche Kämpfe mit den Barbaren um sie her sich eine neue Heimat gegründet und gesichert zu haben glaubten, haben die in grosser Zahl, angelockt durch die Schätze des Landes, eingewanderten Engländer verlangt, sie sollen den neuen Ankömmlingen die vollen Rechte der Bürger gewähren, eine Forderung, deren Erfüllung bald die Folge gehabt

hätte, dass jene von der wachsenden Menge dieser abhängig geworden wären. Und als sie im Vertrauen auf die Verträge und ihr gutes Recht sich entschlossen hatten, ihre Freiheit mit den Waffen zu schützen, werden sie von allen christlichen Staaten im Stich gelassen und der ungeheuren Übermacht der habgierigen, hochmütigen Britten preisgegeben.

Lateinische Exposition.

Liv. VI, 6, 4—10.

Griechische Komposition.

Auf die Meldung, dass die Akropolis (ἡ Ἀκρόπολις) von den Persern verbrannt worden (Plusquampf.) sei, gerieten die um Salamis (ἡ Σαλαμίς -ῖνος) versammelten Griechen in Bestürzung und einige von den zur Beratung zusammengetretenen Feldherren waren im Begriff davonzufahren. Da kam Aristides (Ἀριστείδης), liess den Themistokles (Θεμιστοκλῆς) herausrufen und sprach zu ihm folgendes: „Themistokles, ich habe unsere bisherige Feindschaft vergessen, höre auch du auf mit deinem Groll und lass uns nur darüber streiten, wer von uns dem Vaterland die grössten Dienste erweisen wird. Ihr Feldherren sitzt hier und hadert miteinander; höre aber von mir die Neuigkeit, mit der ich gekommen bin. Wir sind rings eingeschlossen und werden samt unseren Schiffen verloren sein, wenn (ἐάν mit Conj. Aor.) wir nicht sogleich den Kampf mit den Barbaren beginnen.“ Hocherfreut erwiderte jener: „Eben das ist es, wonach ich strebte; denn wisse, dass ich selbst den Grosskönig heimlich ermahnt habe, die Griechen auf beiden Seiten in der Meerenge anzugreifen. Gehe du selbst hinein und melde den Feldherren, was du gesehen hast; ich hoffe, dass sie dir glauben; denn von mir werden sie sich nicht überzeugen lassen, sondern es wird ihnen scheinen, als ob ich die Sache erfunden hätte.“

Französische Komposition.

Eines Tages, als Jesus sich auf den Weg machte (se mettre en chemin), eilte ein Jüngling herbei, fiel vor ihm nieder (niederfallen = se jeter à genoux) und sagte: Guter Meister, was muss ich thun, um das ewige Leben zu haben? Jesus antwortete ihm: Warum heissest du mich gut? Es giebt niemand, der gut ist, ausser Gott allein. Willst du aber zum Leben eingehen, so halte (observer)

die Gebote (le commandement). Welche? fragte der Jüngling. Und Jesus antwortete: Du sollst (futur!) nicht (point) töten; Du sollst nicht ehebrechen (commettre un adultère); Du sollst nicht stehlen (dérober); Du sollst nicht falsch Zeugnis reden (dire un faux témoignage); Ehre deinen Vater und deine Mutter; Du sollst deinen Nächsten (prochain) lieben wie dich selbst. Da sprach der Jüngling zu ihm: Das habe ich alles gehalten von meiner Jugend auf. Jesus sah ihn an und liebte ihn. E i n e s (= eine Sache), sagte er, fehlt dir noch. Willst du vollkommen sein, so geh, verkaufe alles was du hast, gieb es den Armen, und du wirst einen Schatz im Himmel haben. Dann komm und folge mir. Als der Jüngling diese Worte hörte, ging er traurig weg; denn er hatte grosse Güter.

Rechnen und Mathematik.

1. Was kommt heraus, wenn man mit der um 2,7 verminderten Summe von $56^{17}/_{33}$ und $44^{11}/_{30}$ in das $12^{6}/_{7}$fache des Produktes von $5\frac{34125}{49875}$ und 8,636363 ···· dividiert und vom Ergebnis noch den Quotienten $^{3}/_{14}$: 0,03333 ···· abzieht?

2. Zur Reise nach Kiel benützt ein Soldat von hier nach Frankfurt einen Personenzug; von dort nach Hannover einen Schnellzug und schliesslich noch einen Militärzug. Obgleich die zweite Strecke 150 km länger als die erste ist, sind die Fahrzeiten auf beiden Strecken einander gleich und die Fahrzeit auf der dritten Strecke übertrifft jede der vorigen nur um 36 Minuten. Wie lang dauert die Reise und wie weit ist Stuttgart von Kiel entfernt, wenn der erste Zug 40 km, der zweite 70 km und der dritte 50 km in der Stunde zurücklegt?

3. Ein Goldschmied soll ein aus Gold und Silber bestehendes Kunstwerk herstellen nach einem Muster, welches früher 2645 Mk. gekostet hat. Da unterdessen der Silberwert um 25 % gefallen und der Arbeitslohn, vom jeweiligen Metallwert berechnet, von 15 % auf 30 % gestiegen ist, verlangt der Goldschmied einen um 85 Mk. höheren Preis. Wie nimmt er den Wert von jedem der beiden Metalle an?

4. Berechne x aus:

$$\frac{x^2}{7x^3 + 15x^2} + \frac{16x - 9}{15 - 7x} + \frac{16x}{7x + 15} - \frac{124x}{225 - 49x^2}$$

5. Zeichne das Trapez ABCD aus der unteren Grundlinie BC = 4 cm; $\sphericalangle$ B = einem gegebenen spitzigen Winkel φ; $\sphericalangle$ C = $^{1}/_{2}$ φ

und der oberen Grundlinie AD = $^1/_2$ BC. Verlängere hierauf AB und CD bis zum Schnittpunkt E; verlängere ferner AD nach rechts über D hinaus um sich selbst nach F. Ziehe noch von F durch den Mittelpunkt M von BC eine Gerade, welche CD in G und die Verlängerung von AB in H schneidet, und beweise 1. dass EH triseziert und 2. dass CG = $^1/_4$CE ist.

Anmerkung. Nr. 2 und Nr. 3 sind arithmetisch zu lösen; algebraische Lösungen werden minderwertig berechnet.

Katholisches Landexamen 1900.

Deutscher Aufsatz.

Was treibt die Menschen auf das Meer hinaus?

Lateinische Komposition.

Fest überzeugt, dass Handel und Schiffahrt die geeignetsten Mittel seien, den Wohlstand sowie das Ansehen eines Volkes zu fördern, machte es sich Friedrich Wilhelm, genannt der Grosse Kurfürst, zur Aufgabe, in seiner Regierung diesen Weg einzuschlagen. Trotz aller sich ihm entgegenstellenden, oft unüberwindlich erscheinenden Schwierigkeiten liess er sich nicht abschrecken, mit unbeugsamer Energie seinen Plan durchzuführen. Er begünstigte den Handel und schuf eine für die damaligen Verhältnisse ansehnliche Flotte zum Schutze überseeischer Unternehmungen. Und der Erfolg lieferte den Beweis für die Richtigkeit seiner Anschauungen. Es gelang ihm, sein durch den unseligen 30jährigen Krieg verarmtes Volk aus dem unsagbaren Elend emporzuheben, so dass von nun an auch die mächtigsten Fürsten Europas mit ihm rechnen mussten. Leider traten die Nachfolger nicht in seine Fussstapfen: teils fehlte es ihnen an den hervorragenden Eigenschaften des gewaltigen Mannes, teils waren es die beklagenswerten politischen Verhältnisse unseres Vaterlands, die sie zwangen, die maritimen Bestrebungen ihres Ahnherrn (blosses Pronomen) gänzlich zu vernachlässigen. Die Kolonien wurden für ein Spottgeld verkauft, die Kriegsschiffe zerfielen in den Häfen, Schiffahrt und Handel lagen darnieder, weil Deutschland machtlos zur See und der Willkür der andern Seemächte preisgegeben war.

Lateinische Exposition.

Liv. VI, 2.

Griechische Komposition.

Der Athener Perikles zeigte sich nicht nur im Frieden und in der Verwaltung des Staats, sondern auch im Krieg als bedeutenden Mann, wenn anders wir den bedeutend nennen dürfen, der sich durch Weisheit und Umsicht vor seinen Zeitgenossen auszeichnet. Nie hat er sich in eine Schlacht eingelassen, deren Ausgang unsicher zu sein schien; auch lag ihm nichts an dem Beifall der Menge, sondern was ihm bei reiflicher Überlegung als das Geratenste erschien (Opt.), das that (Imperf.) er, ohne sich vor denen zu fürchten, die anderer Meinung waren. Aber nicht nur er selbst gebrauchte die grösste Vorsicht, sondern er wies auch andere zurecht, welche (Part.) im Begriff waren, einen unvorsichtigen Schritt zu thun. Als einst ein Athener Namens Tolmides (*Τολμίδης, ου*), auf sein früheres Glück pochend, sich anschickte, zur Unzeit einen Einfall in Böotien zu machen, trat Perikles ihm entgegen und sprach zum Schluss folgende Worte: Wenn du dem Perikles nicht traust, so warte wenigstens die Zeit ab; diese wird der beste Ratgeber sein. Tolmides fragte nichts nach dieser Warnung und wurde bei Koronea (*Κορώνεια, ἡ*) mit vielen Bürgern erschlagen; die Athener aber, die schon vorher den Perikles sehr hoch geschätzt hatten, bewunderten diesen aufs neue wegen seines klugen Rats.

Französische Komposition.

Die mutige Schweizerin[1].

Im Jahre 1499[2] befand sich der Kaiser Maximilian[3] I[2] mit seinem Heer in Konstanz[4]. Seine Feinde, die Schweizer, die sich sehr tapfer gezeigt hatten, beauftragten[5] ein junges Mädchen, dem Kaiser einen Brief zu überbringen, worin sie ihm Frieden[6] anboten. Während das Mädchen vor dem Schlosse wartete, fragte sie ein Soldat der Wache: Was thun denn die Schweizer? — Sie erwarten euch, antwortete sie. — Sind sie zahlreich? — Zahlreich genug, um euch zurückzutreiben[7]. — Das ist keine Antwort. — Ihr hättet sie selbst zählen können, wenn ihr nicht gewichen[8] wäret. — Wenn du mir ihre Zahl nicht sagst, haue[9] ich dir den Kopf ab[9]. — Wie? Ihr schämt euch nicht, ein Mädchen[10] zu bedrohen? Weil ihr so tapfer seid, geht ins Lager unserer Krieger; sie werden euch besser

als ich sagen, dass man uns nicht ungestraft verspottet. — Der Soldat wunderte sich über den Mut des jungen Mädchens; er schwieg und that ihm nichts zu leide[11].

[1] la Suissesse. [2] Die Zahlen sind mit Worten zu schreiben. [3] Maximilien. [4] Constance. [5] charger. [6] = den Frieden. [7] repousser. [8] céder. [9] couper. [10] hier: enfant. [11] faire du mal à q.

Rechnen und Mathematik.

1. Genau zu berechnen:

$$\frac{46{,}640625 - 993{,}75 : 24}{27\frac{335}{432} - 6\frac{29}{63} \cdot 3\frac{29}{44} + 346\frac{35}{48} : 52\frac{19}{32}} \cdot 1\frac{6}{67}$$

2. A, B und C schöpften zusammen einen Behälter in 6 Stunden aus und zwar leisteten A und B zusammen in derselben Zeit um $1/3$ mehr als C, während B doppelt soviel als A leistete. Wie lange würde bei gleichbleibender Leistungsfähigkeit jeder allein zum Ausschöpfen des Behälters gebraucht haben?

3. In einem Konsumverein werden bei der Abgabe von mindestens 1 hl Wein 5 % Rabatt vom Ladenpreis bewilligt; ausserdem erhält der Käufer als Geschäftsgewinn 10 % seiner Barzahlung zurückvergütet. Um zu berechnen, wie hoch ihn das Hektoliter thatsächlich zu stehen kommt, zog der Käufer vom Ladenpreis des Weins 15 % ab und brachte deshalb den Preis des Hektoliters um 35 Pf. niederer heraus, als es ihn eigentlich gekostet hatte. Was ist demnach der Ladenpreis eines Liters?

4. x zu bestimmen aus

$$\frac{3x+1}{4x-4} = \frac{7x-5}{6x+6} - \frac{\frac{5}{6}x^2 - 1\frac{1}{2}x - 6\frac{1}{3}}{2x^2-2}.$$

5. Zeichne über der gegebenen Strecke AB als Grundseite ein beliebiges gleichschenkliges △ ACB und auf der entgegengesetzten Seite von AB ein zweites gleichschenkliges △ ADB, dessen Schenkel kleiner als der des ersten Dreiecks genommen werden soll. Es ist nun zu beweisen, dass die Verbindungsgerade CD der Spitzen beider gleichschenkligen Dreiecke die Strecke AB halbiert und zu ihr senkrecht steht.

(Zum Beweis etwa nötige Sätze sind im Wortlaute anzugeben.)

Zur Schulreform.

Von Professor Lechler in Heilbronn.

Dr. W. Nestle in Hall hat in der Sonntagsbeilage des Schwäb. Merkurs Nr. 171 (13. April 1901) über eine akademische Festrede von Professor Natorp in Marburg („Was uns die Griechen sind“) berichtet, und am Schlusse seiner anregenden Ausführungen eine Reihe von Vorschlägen gemacht zur Umgestaltung des sprachlich-geschichtlichen Unterrichts an den humanistischen Gymnasien. Hiezu sei ein weiteres Wort — teils zustimmend, teils widersprechend — gestattet.

Da zurzeit unser Gymnasium fast um sein Dasein zu kämpfen hat, sofern die natürlichen Grundlagen, auf denen seine Arbeit und sein Erfolg beruht, fortwährend angegriffen werden, ja teilweise schon zerstört oder doch geschwächt sind, so könnte es unzweckmässig erscheinen, wenn die Vertreter und Verteidiger des humanistischen Gymnasiums auch noch unter sich über die Gestaltung des Unterrichts streiten. Bei genauerer Erwägung wird man aber doch zugeben müssen, dass die Entscheidung der Berechtigungsfrage, die jetzt offenbar vor der Thüre steht, die andere nach einer Erneuerung des Lehrplans für rein humanistische Anstalten notwendig nach sich zieht. Denn es unterliegt ja keinem Zweifel, dass das humanistische Gymnasium unter teilweise schweren Missständen nur deshalb leidet, weil es einer ganzen Anzahl von Forderungen sich anbequemen musste, die mit seinem Geiste und seinen Zielen in Widerspruch stehen, mit dem Ziel, die alte Grundlage unserer Geistesbildung zu erhalten. — Mit Recht wird als ein wertvolles Ergebnis der Geschichte die Erkenntnis bezeichnet, dass nicht die römische, sondern die griechische Kultur die Grundlage der modernen geistigen Bildung ist, und Nestle hat an der Hand des Natorpschen Vortrags diesen Satz an Beispielen aus allen Gebieten des geistigen Lebens anschaulich gemacht. Die Folgerung, dass demgemäss nicht das Lateinische, sondern eigentlich das Griechische die erste Stelle im humanistischen Lehrplan einnehmen sollte, wäre zwar grundsätzlich nicht abzuweisen, aber ihre Verwirklichung ist durch naheliegende (theoretische und praktische) Erwägungen gänzlich ausgeschlossen. Dagegen lässt sich eine andere Folgerung nicht abweisen, dass bei allen Vertretern höherer geistiger Berufsarten die Aneignung der griechischen Sprache und Kenntnis der griechischen

Litteratur eine notwendige Voraussetzung sein sollte. Es ist doch ein seltsamer Widerspruch, einerseits die Bedeutung der griechischen Kultur für unser ganzes geistiges Leben anzuerkennen — und das thun ja auch viele unserer Widersacher —, andererseits es für genügend zu halten, wenn die Bekanntschaft mit der griechischen Sprache und ihren Erzeugnissen zu einem Sondergut der Theologen und Altphilologen wird. Wir können allerdings voraussichtlich der Entwicklung der Dinge nicht mit Erfolg entgegentreten, die Macht der Thatsachen, die utilitarische Strömung wird über uns weggehen; man wird Juristen und Medizinern künftig das Griechische schenken, vielleicht in einer späteren Zeit, wenn wir noch amerikanischer geworden sind, auch noch das Lateinische, und man wird dies thun, ob wohl die Vertreter dieser Stände selbst in ihrer Mehrheit sagen: Timeo Danaos et dona ferentes. Für die humanistischen Anstalten aber folgt aus denselben Prämissen, dass sie künftig dem Betrieb der griechischen Sprache wieder mehr Zeit und Recht zuwenden und froh sein müssen, dass eine sonst unerwünschte Gestaltung des Unterrichtswesens ihnen wenigstens den Vorteil bringt, dass sie sich sammeln und ihre Hauptaufgabe wieder mehr betonen können. Das verlorene griechische Jahr sollte ganz oder zum Teil zurückerobert werden; denn es ist nicht zu bestreiten, dass man den Verlust im Unterricht spürt bis in die X. Klasse. Man hat den sehr guten Vorschlag gemacht, an Klasse I das Latein in irgend einer Form wieder einzuführen (wenige Stunden, keine Hausaufgaben, kein Examensfach, also propädeutisch, wie man jetzt Geometrie anfängt), genau ebenso könnte man es in Klasse IV mit dem Griechischen machen. In den oberen Klassen wird es sich hauptsächlich um das Verhältnis des sprachlichen Unterrichts zum mathematischen und naturwissenschaftlichen handeln. Allerdings etwas Wesentliches von dem jetzigen Besitz darf nicht preisgegeben werden. Aber bei aller Begeisterung für den hohen Wert der Mathematik und Naturwissenschaft wird man uns doch die Frage nicht verübeln, ob es notwendig sei, auf dem Gymnasium in der Physik z. B. ein Ziel zu erreichen, über das auch die Forderungen des sog. Physikums der Mediziner nicht hinausgehen. Wer will unseren Primanern noch zumuten, dass sie Homer ganz gelesen haben (eine Forderung der Reifeprüfung, die aber nur auf dem Papier steht), wenn er in Naturwissenschaft und Mathematik so viel leisten muss? Oder ist es notwendig, neben Physik auch Astronomie, Mineralogie, Kristallographie, Geognosie, Chemie zu

behandeln? Wir Männer in höheren Semestern haben seinerzeit zu wenig von diesen Dingen erfahren; gegenwärtig geht man zu weit, wenigstens im Vergleich mit den Forderungen auf dem sprachlichen Gebiet. Ist es denn nicht eine Unnatur, fast eine Schande für ein humanistisches Gymnasium, wenn z. B. bei einer Beförderungsprüfung das Zeugnis „mittelmässig 2" im Latein kein Hindernis der Versetzung ist, sofern es durch viel bessere Leistungen in der Mathematik ausgeglichen wird? — Mit Recht verlangt Nestle auch eine angemessene Verstärkung des Unterrichts in der alten Geschichte; ob dies in der von der Rektorenkonferenz vorgeschlagenen Weise geschieht oder durch eine Verlängerung der diesem Fach in Klasse VII und VIII gewidmeten Zeit, ist eine Frage für sich, auf die nicht weiter eingegangen werden soll. — Schwieriger ist die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Komposition und Exposition. In dieser Beziehung möchten wir doch vor zu scharfen Forderungen und einschneidenden Änderungen warnen. Es ist ja wahr, dass z. B. der Schüler eine Landlateinschule, der mit 14 Jahren diese Schule verlässt, nicht allzutief in den Geist des Altertums eingedrungen sein kann, ebensowenig wie ein Gymnasiast, der in Klasse VII austritt, in die griechische Welt. Aber für wertlos darf man es doch nicht halten, wenn auch unter den Kaufleuten und Handwerkern sich solche finden, die im Latein bis zu Cäsar und Livius, im Griechischen bis zu Homer vorgedrungen sind; es ist eine gute Einlage, die Leute mit solcher Vorbildung in das öffentliche Leben werfen können, wenn man auch die Zinsen dieses Kapitals nicht gleich wie Koupons abschneiden kann. Nun ist es aber doch eine Thatsache, dass ein eingehenderes Verständnis der fremden Sprachen und Schriftsteller ohne genügende grammatische Übung nicht erreichbar ist, und zu dieser Übung gehört die Komposition ganz notwendig. Die Ausschreitungen dieses Verfahrens sind doch wohl ziemlich allgemein überwunden; man ist darauf bedacht, je höher es hinaufgeht, um so mehr das Lesen der Schriftsteller in den Vordergrund zu stellen und ihm alles unterzuordnen. Aber in der griechischen Komposition noch weniger zu thun, als jetzt geschieht, das würden wir für bedenklich halten; und wenn Nestle sagt, die Schüler haben wohl den Eindruck, dass sie in der lateinischen Komposition nach der VII. Klasse nichts wesentlich Neues mehr lernen, so wird man dieses Schülerurteil, wenn es wirklich ausgesprochen wird, kaum in Schutz nehmen dürfen; es widerspricht glücklicherweise den Thatsachen. Dass

man die Exposition bei der Prüfung berücksichtigen solle, ist auch vom Standpunkt des bestehenden Lehrplans aus angesehen eine ganz berechtigte Forderung, die aber auch vielfach berücksichtigt wird. — Endlich noch die Einjährigen-Prüfung: sie hat viel Unglück über das humanistische Gymnasium gebracht, sie ist das Bleigewicht, das uns anhängt und träge macht. Nestles Vorschlag, das Berechtigungszeugnis erst mit der Reifeprüfung zu erteilen, ist sehr schön, aber unausführbar nach dem Stand der Verhältnisse und Gesetze, solange der Einjährigendienst besteht; denn man kann den Gymnasisten im 15. und 16. Jahr nicht verweigern, was andere auch künftig in diesem Alter erhalten werden. Aber wenn die humanistische Schule nur inskünftig ihre Forderungen und Aufgaben überhaupt wieder entschiedener betonen kann und darf, so wird die Sache mit der Einjährigen-Prüfung nicht so bedenklich sein. Würde man z. B. in den alten Sprachen das Zeugnis „genügend" als Voraussetzung der Beförderung verlangen — was ja wenigstens fürs Lateinische angesichts der für die Reifeprüfung bestehenden Vorschriften selbstverständlich sein sollte —, so würden die Schüler (bezw. Eltern) gezwungen, sich dem Standpunkt der Schule anzupassen oder wegzubleiben, während bisher die Schule in falscher Weise sich nach den Wünschen der Schüler gerichtet hat. Man lasse die Einjährigenprüfung einfach Beförderungsprüfung in Klasse VIII sein ohne irgend eine besondere Rücksicht auf die „Nureinjährigen", so fallen die Schwierigkeiten der Hauptsache nach weg. Dass man aber bisher das Einjährigenzeugnis nach einem Examensdurchfall durch eine Art Schularrest vom September bis März ersitzen konnte, das ist allerdings ein deutlicher Beweis, wie sehr die Schule durch ganz äusserliche Gesichtspunkte sich von ihren idealen Zielen hat abdrängen lassen müssen.

Ärztlicher Bericht über den Turnkurs im Sommer 1900.

Von Professor Fetzer in Stuttgart.

Auch in diesem Kurs hat die Kapazität der Lungen bei allen Teilnehmern mehr oder weniger erhebliche Steigerungen erfahren, wie ja auch im Hinblick auf die Resultate der vergleichenden Messungen am Thorax von aussen apriori durchaus zu erwarten war. Hier hat uns nun die Beobachtung der Atmung zu Anfang und zu Ende des Kurses in Ex- und Inspirationsstellung des Thorax vorzügliche Resultate gegeben, indem nicht nur die Expansionsziffer an sich wesentlich erhöht wurde, sondern auch der Brustumfang in der gewöhnlichen, nämlich der Exspirationsstellung eine ganz bemerkenswerte Steigerung erfahren hat. Dementsprechend musste auch die Acromialbreite (von Schulterhöhe zu Schulterhöhe über die Brust gemessen) wesentlich zunehmen, und es ist sehr erfreulich, dass diese auch in der forcierten Stellung: bei zurückgelegten Schultern, sich noch einer ganz wesentlichen Steigerung fähig zeigte. Bewiesen wird hiedurch eine bemerkenswerte Bethätigung der Elastizität im Bandapparat des Brustkorbs in allen, namentlich auch in den oberen Teilen, für die Lüftung der Lungenspitze ein ganz bedeutender Faktor. — Bei der Betrachtung des Pulses zeigen sich in den Endbeobachtungen überall richtige Verhältnisse zwischen den Zahlen bei körperlicher Ruhe und denen nach körperlicher Bewegung; sehr bemerkenswert ist hier, dass (bei den Endbeobachtungen) auch nach gemachtem Laufschritt die Pulsfrequenz nie excessiv wurde, sondern stets sich in massvollen Verhältnissen hielt. — Die Gewichtsverhältnisse haben während des Kurses nicht viel Schwankungen gezeigt; nur ist wohl zu bemerken, dass sie zu Ende des Kurses bei den meisten Teilnehmern andere körperliche Substrate als zu dessen Anfang in sich begriffen, nämlich statt unnötigen, oft überreichlichen Fettes frisches und energiebegabtes Fleisch und Blut. — Mögen sich die Kursisten diese gewonnenen Güter erhalten und durch weitere persönliche Übung immer noch mehren! — Im ganzen sind die Resultate körperlicher Ausbildung auch in diesem Kurse sicherlich gut zu nennen. Eigentliche Erkrankungen, abgesehen von wenigen unwesentlichen Verletzungen (Kontusionen, Distorsionen u. s. w.), sind im ganzen Kurs nicht vorgekommen.

Tabellen zum ärztlichen Bericht über

Nummer	Alter Jahre	Militärisches Verhältnis	Atmung			
			Exspiration		Inspiration	
			erste Messung	zweite Messung	erste Messung	zweite Messung
1	28½	nicht gedient	87	96	96	101
2	21½	"	78	88	88	96
3	35	gedient	92	104	103	109
4	29	nicht gedient	81	91	91	96
5	21	gedient	83	96	94	101,5
6	38	nicht gedient	78	87,5	89	96
7	23	gedient	83	94,5	91	100
8	23	"	87	97	98	104
9	29	nicht gedient	85	95	95	101,5
10	32	gedient	88	102	104	110,5
11	29	nicht gedient	86	97	98	104
12	25	"	83	96	95	103
13	20	gedient	85	96	98,5	104
14	36	"	83	93	96	103
15	41	"	83	91	98	101
16	34	"	83	92	94	101,5
17	23	"	90	100,5	104	110
18	29	"	86	100	96	103
19	38	"	88	96	101	103
20	34	"	86	97	95	103
21	27	"	83	95	96	103
22	33	nicht gedient	85	94	97	101,5
23	24	gedient	83	94	93	101
24	35	"	84	95	95	101
25	23	"	85	94	96	101
26	32	nicht gedient	90	100	104	107,5
27	35	gedient	91	102	101	108

den Turnkurs im Sommer 1900.

Schulterbreite gewöhnliche Stellung erste Messung	Schulterbreite gewöhnliche Stellung zweite Messung	Schulterbreite bei zurückgelegten Schultern erste Messung	Schulterbreite bei zurückgelegten Schultern zweite Messung	Körpergewicht erste Messung	Körpergewicht zweite Messung	Körperlänge	Puls letzte Messung Ruhe	Puls letzte Messung Bewegung
				Kilo	Kilo	cm	Schläge	Schläge
43,5	47	45	50	77	76,700	171,5	72	120
41	46	41	48	64	68,600	172,5	76	104
45	50	47,5	52	80	80,000	173,5	76	104
42	49	43	52	64,3	65,400	174,5	76	100
41	47	42	49	70,7	70,100	166,5	72	100
41	45	42	48	57	58,400	164,0	68	88
42	50	43	53	65,4	68,400	169,5	72	100
42	48	43	51	77,5	75,700	172,0	72	92
41.5	47	43	50	69,3	69,000	166,0	76	108
43	50	44	52,5	72,4	75,000	174,0	80	108
44	53	45	55	75,9	75,000	172,0	68	100
42,5	50	43,5	52	66,3	66,300	169,0	80	104
44	50	45	53	70,0	70,500	169,0	68	84
43	48	44	51	70,0	72,600	177,0	64	92
43	49	44,5	51	69,4	70,000	171,5	76	100
41	48	42,5	50.5	68,4	66,300	166,5	72	108
46	49	48	52	76,6	75,600	183,5	64	92
43	51	44	53	72,9	72,600	169,0	72	92
43	49	45	52	76,5	76,000	174,5	80	112
43	49	44	52	71,1	71,000	166,5	60	92
43	46	44	47,5	60,4	61,400	171,0	76	96
42	50	44	53	70,0	67,600	166,5	64	84
43	47	44,5	50	64,1	66,200	169,5	72	96
43	48	44,5	50,5	68,0	70,000	165,0	64	72
44	49	46,5	52	74,3	73,300	175,0	76	104
45	50	47	53	85,8	86,000	178,5	76	92
41	48	43	50,5	75,6	77,400	158,0	72	100

Die Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax nach den Erlassen des Unterrichtsministers Leygues vom 31. Juli 1900 und vom 26. Februar 1901.

(Zwei Vorträge, gehalten von Prof. Schiele, Stuttgart, am 27. Januar und 4. Mai 1901.[1])

(Fortsetzung und Schluss.)

Damit ist der Inhalt der Liste, die dem ministeriellen Erlass angehängt ist, erschöpft.

Die Frage vom Participe passé verdient aber eine eingehendere Behandlung. Im Vergleich zum Altfranzösischen und den romanischen Schwestersprachen ist folgendes zu sagen:

1. Beim Passiv hat sich das part. passé immer nach dem Subjekt gerichtet. (Genau so noch jetzt im Italienischen, Spanischen, Portugiesischen.)

Z. B. ils (elles) sont vendus (es) =	sono	venduti	(e)	(Ital.)
	son	vendidos	(as)	(Span.)
	são	vendidos	(as)	(Portug.)

2. Das mit avoir verbundene Partizip muss sich logisch richten nach dem direkten Objekt. Denn: j'ai lu ces livres ist = j'ai ces livres comme lus. Das part. ist hier ein das Objekt näher bestimmendes Adjektiv. Daher auch im Altfranzösischen sehr häufig das Partizip passé in Übereinstimmung mit dem Accusativobjekt, gleichgültig, ob das letztere vor oder nach dem Verb steht. Z. B. Chanson de Roland: Cruisiées ad ses blanches mains = il a croisées ses bl. mains. Joinville: Avons ci-arière escriptes partie de bones paroles et de bons enseignemens nostre saint roy Looys = Nous avons ci-devant écrites une partie des bonnes paroles et des bons enseignements de notre saint roi Louis.

3. Doch findet man, schon in der alten Sprache, zahlreiche Beispiele von unveränderlichen Partizipien, selbst wenn die Accusativobjekte vorangehen; dann wird eben das part. passé als mit dem Hilfsverb unzertrennlich verbunden angesehen. (Vgl. jetzt faire mit Infinitiv: Les enfants que j'ai fait sortir m'incommodaient.) Joinville: Leur aumosnes que ti devancier leur auront donné. Jetzt = Les aumônes que tes devanciers leur auront données!

[1]) Von diesen Vorträgen wurde auf Verlangen ein Sonderabdruck hergestellt, welcher vom Verlag zum Preis von 40 Pf. pro Exemplar bezogen werden kann.

4. Bei den intransitiven Verben, die mit être zusammengesetzt werden, hat sich das part. passé immer nach dem Subjekt gerichtet. (Ebenso im Spanischen, Italienischen und Portugiesischen) z. B. Ma mère est partie, mia madre è partita, mi madre es partida, minha mãi é partida.

5. Die reflexiven Formen kann man nach zwei Seiten betrachten. z. B. ils se sont amusés kann man dem Sinn nach auffassen als: après avoir amusé les autres, ils se sont amusés eux-mêmes. (Die beiden Partizipien haben offenbar hier den ganz gleichen Sinn.) Aber nach der Form liegen ils se sont amusés und ils sont venus eben so nahe bei einander. Je nachdem man der einen oder andern Auffassungsweise Raum giebt, muss Übereinstimmung stattfinden mit dem Accusativobjekt oder mit dem Subjekt. Letztere Anschauungsweise hat früher allgemein vorgeherrscht, wenn man z. B. sagte: Vostre amis s'est amusés und vostre ami se sont amusé. Heutzutage lässt man nur noch die erstere Anschauung zu und sagt: les blessures que les combattants se sont faites, wo das Altfranzösische gesagt haben würde: les blessures que li combattant se sont fait.

Dazu kommt, dass ungebildete Franzosen noch heutzutage nicht gerade selten die reflexiven Verben mit avoir zusammensetzen, wonach letztere also bezüglich der Veränderlichkeit des part. passé ganz wie die transitiven Verben zu behandeln wären.

6. Ist das Partizipium mit avoir zusammengesetzt, so bleibt heutzutage dasselbe

a) unverändert immer, wenn das Accus. Objekt nachfolgt,

	im Französischen	il a quitté sa sœur
	„ Spanischen	ha dejado á su hermana
	„ Portugiesisch.	tem deixado sua irmã
fast immer	„ Italienischen	ha lasciato sua sorella.

Dazu ist zu bemerken, dass der Italiener einen Unterschied macht, je nachdem er einen Nachdruck auf die Handlung oder den geschaffenen Zustand legen will. Er sagt z. B.

Jeri ho comperato due cavalli (Handlung)
Span. Ayer he comprado á dos caballos („)
Dagegen: Ho comperati due cavalli (Besitz)
Span. Tengo comprados dos caballos („);

b) wird es verändert, wenn das Accus.-Objekt vorangeht,
immer im Französischen Nous l'avons vue (la sœur)
fast immer im Italienischen la abbiamo veduta

c) bleibt es unverändert im Span. la hemos visto[1])
„ Portug. a temos visto.

Und nun vergleiche man dazu 1. was Clédat, professeur à la faculté des lettres de Lyon, in seiner neuen historischen Grammatik vom Jahre 1897 sagt: „Il est triste de penser que des enfants consacrent des années entières et perdent un temps précieux à se former à la routine d'une règle illogique. L'Académie rendrait un véritable service aux études primaires et rentrerait dans les saines traditions de notre langue, si elle décidait — non pas, cela va de soi, que l'on ne doit plus dire: „La forme qu'il a prise", mais qu'on peut dire sans en rougir: „La forme qu'il a pris". L'Académie seule pourrait triompher du préjugé qui prévaut sur ce point, et en s'y prêtant, elle resterait dans son rôle, qui est de constater l'usage."

Sodann desselben gelehrten Verfassers jüngste Arbeit über „La question de l'accord du participe passé", worin er nachweist, dass von einem Hörbarwerden der dumpfen e in Partizipien auf ée, ie, ue selbst bei sorgfältigster Aussprache heutzutage keine Rede mehr sein könne. Schon die berühmte Rachel habe sich wegen deren Nichtaussprache von Legouvé Vorhalt machen lassen müssen. Also habe die Veränderlichkeit auch für die Poesie nichts weiter zu bedeuten. Habe doch auch Corneille schon schreiben müssen:

„Là, dans un long récit de toutes les misères
Que durant notre enfance ont enduré nos pères."

Überhaupt ergiebt sich nach Clédat der gegenwärtige Gebrauch nicht etwa aus der geschriebenen, sondern aus der gesprochenen Sprache; die Veränderlichkeit der männlich und weiblich gleichlautenden Partizipien ist eine rein graphische, also künstliche; nur die Partizipien mit verschiedenen Aussprachformen für die zwei Geschlechter können ausschlaggebend sein. Die allgemeine Neigung geht aber dahin, diese letzteren unverändert zu lassen.

2. Was Larousse in seiner Lexicologie des Ecoles III. Abteil., Grammaire Supérieure, über das mit avoir zusammengesetzte participe passé schreibt: L'accord du participe passé avec son complément direct n'a pas toujours été considéré comme une loi générale. A l'époque où cette règle se formulait, les écrivains,

---

[1]) Früher allerdings vista! z. B. noch im 16. Jahrhundert heisst es: aquellas leyes que habemos fechas, wo es jetzt heisst; habemos hecho.

et Voltaire est du nombre, accordaient à la place qu'occupait le sujet une influence de variabilité ou d'invariabilité. Ainsi, on n'aurait pas fait varier le participe dans les 2 exemples suivants: „Les proportions colossales qu'a pris cet ouvrage en font regarder l'achèvement comme douteux", et „Les lettres qu'a écrit Madame de Sévigné sont presque toutes des chefs-d'œuvre." Larousse fügt hinzu: Et, en effet, si l'on ne consulte que l'oreille, on sent que ces phrases sonnent mieux avec pris et écrit qu'elles ne sonneraient avec prises et écrites. Mais depuis longtemps la règle a reconquis tous ses droits, et l'oreille n'a plus voix au chapitre."

3. Folgende Anfrage, die in einer Zeitung vom 1. Januar 1801 (also vor 100 Jahren!) zu lesen war: Une femme fait part au rédacteur de la nécessité où elle a été de fuir sa famille. „Je ne l'aurais jamais fuie, si . . .". „Doit-on écrire fui ou fuie?" — Die Antwort verweist auf die Grammatik von Wailly, Ausgabe des Jahres 1780 und sagt: Les participes craint, plaint, fui ne sont pas usités au féminin avec le verbe avoir. On ne dit pas: la mort que j'ai crainte, la femme que j'ai plainte, les occasions que j'ai fuies. Dites: la mort que j'ai appréhendée, la femme dont j'ai plaint le sort, les occasions que j'ai évitées.

4. Was Clairin in seinem Bericht pag. 28 sagt: Dès qu'on a parlé de simplifier la syntaxe, tous ceux qui ont émis un avis sur la question ont pensé tout d'abord aux règles d'accord du participe passé. Le fait est curieux, et cependant très naturel. C'est que nous avons tous gardé le souvenir de la complication de ces règles, du temps qu'on passe à les apprendre pour se trouver embarrassé dès qu'il faut les appliquer dans des constructions un peu douteuses. La règle générale, logique à l'origine, est, pour ceux qui réfléchissent, une de celles qui doivent disparaître dans le développement naturel du français. Lorsqu'on a cessé de faire accorder dans tous les cas le participe passé avec le complément direct du verbe, de dire, par exemple „j'ai écrite la lettre", on s'est engagé dans une voie qui devait conduire à regarder le participe joint à l'auxiliaire comme une forme invariable: „j'ai écrit" est en réalité aujourd'hui un simple temps de verbe, comme „j'écrivais" ou „j'écrivis". Cette assimilation est tellement naturelle que la règle imposée actuellement comme obligatoire, et si peu observée d'ailleurs dans le langage parlé, n'a jamais été franchement acceptée. Les meilleurs écrivains ne l'ont pas toujours appliquée, même en prose, même lorsque la prononciation permet de distinguer le

féminin du masculin. Les grammairiens ont imaginé une foule de raisons pour justifier l'absence d'accord suivant que tel mot précède ou suit le participe, suivant les différents sens des mêmes participes, de sorte que la règle s'est comme entourée et hérissée d'exceptions, de complications qu'on apprend par un effort de mémoire au moment des examens et qu'on oublie aussitôt après. De plus, si la règle d'accord toute simple peut, lorsqu'elle est bien appliquée, indiquer jusqu' à un certain point l'analyse de la pensée, la même règle imposée aux participes des verbes réfléchis est expliquée dans les grammaires d'une manière vraiment monstrueuse, contraire à la vérité et à la logique. En permettant de laisser toujours invariable le participe passé joint à l'auxiliaire avoir, ainsi que dans les verbes réfléchis, la Commission permet de supprimer dans les grammaires élémentaires tout un chapitre des plus fatigants, des plus inutiles, un de ceux qui contribuent le plus à rebuter les étrangers.

Und erwägt man endlich 5. dass die Franzosen für gewöhnlich in der Aussprache keinen Unterschied mehr machen zwischen La dame que j'ai vu und vue peindre (vgl. 1), von jeher keinen machen konnten zwischen Les boxers que nous avons vu und vus tuer (in der Aussprache!), und dass die Übereinstimmung im heutigen gesprochenen Französisch von den Gebildeten, namentlich den Frauen, auch in den Fällen, wo sie in der Aussprache zum Ausdruck kommt, immer weniger beobachtet wird (vgl. 1) — und letzteres offenbar infolge des gewaltigen Überwiegens der männlich und weiblich gleichklingenden Partizipien der Vergangenheit —, so kommt man zu dem Schluss:

Die französische Sprache sucht sich der viel zu kompliziert gewordenen, in manchen Fällen geradezu lächerlich wirkenden Partizipregel zu entledigen und gleicht sich dadurch nur ihren Schwestersprachen, dem Italienischen, Spanischen und Portugiesischen, an. Sie ist also in ihrem vollen Rechte. Anders freilich nimmt sich die Sache aus, wenn wir die französische Poesie in Betracht ziehen. Das für den französischen Vers so notwendige Silbenzählen, sowie der Reim lassen die Partizipregel in ganz anderem Masse unentbehrlich erscheinen, als dies für die übrigen romanischen Sprachen der Fall ist, wo ja die Partizipia, ob männlich oder weiblich, Einzahl oder Mehrzahl, in der Silbenzahl nicht variieren; vgl.

aimé, e, s, es und fait, faite, s, es
amato, a, i, e „ fatto, a, i, e
amado, a, os, as „ hecho, a, os, as
amado, a, os, as „ feito, a, os, as.

Wie man sieht, Leygues ist keineswegs Umstürzler. Man hätte vielleicht manches andere noch von ihm erwarten dürfen — erinnert sei hier z. B. nur an die inkonsequente Schreibung der Verba auf eler, eter, wenn es gilt, das vorletzte e deutlich hörbar zu machen, und ähnliches —, wenn man auch nicht gerade eine radikale Reform in der Orthographie gewollt hätte. (Vgl. hiezu Paul Passys Schreibweise.) Von einer rein phonetischen Schreibung ist man in Frankreich vielleicht ebensoweit entfernt wie in England, wo ja eine solche viel eher angezeigt wäre. Und nun hat sich trotzdem, bei aller Bescheidenheit der Kommission, ein Kämpfer gegen sie aufgethan in der Person des Akademikers F. Brunetière, der in der ersten Septembernummer (1900) der Revue des deux Mondes über die Reform der Syntax mit erbarmungslosem Spott herfällt. Man höre: „C'est le commencement de la réforme de l'orthographe ou de la syntaxe — et on peut dire que, pour commencer, voilà certainement: de la belle ouvrage. Le Conseil supérieur de l'Instruction publique s'est défendu de toute intention révolutionnaire. Il n'a pas, nous dit-il, voulu „légiférer en matière de langage“; il s'est abstenu avec le plus grand soin „d'édicter aucune règle nouvelle“; il n'a prétendu obliger personne à se conformer à ses propositions, ni même — ajoute-t-il — à en prendre connaissance. Mais le ministre, plus courageux, n'a pas hésité à spécifier très expressément qu'à dater de son arrêté — je serais tenté de dire son ukase — les règles abolies de par la tolérance dudit Conseil ne seraient plus enseignées dans nos écoles primaires ni même secondaires.“

Hiezu vergleiche man Clairins Bericht: „La Commission ne prétend nullement restreindre l'étude du français. Les maîtres qui s'adressent à un auditoire assez avancé, tel que celui des classes supérieures de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement primaire, à plus forte raison les maîtres de l'enseignement supérieur sont et resteront libres de donner à l'étude du français toute l'étendue qu'ils jugeront nécessaire, de relever, de signaler toutes les finesses du langage; et, dans leurs compositions, les élèves et les étudiants pourront librement montrer toute leur science grammaticale et littéraire.“ Also schiesst Brunetière übers Ziel hinaus.

Alsdann geht Brunetière dazu über, die Beweggründe zu besprechen, die die Kommission bei Abfassung ihrer Liste von Neuerungen geleitet haben, und findet:

1. dass es nicht angebracht sei, das Französische um der Fremden willen, die es erlernen wollen, zu vereinfachen und zu verschlechtern (Hinweis auf das Englische als Weltsprache!).

2. Bedauerlich, dass Unterschiede wie forêt de chênes und buffet de chêne, elle a l'air doux — douce und ähnliches verlorengehen sollten, die keineswegs spitzfindig, sondern wohlbegründet seien, wenn sie auch ein Landbriefträger und Strassenaufseher als zu schwierig nicht auseinanderzuhalten verständen.

3. Dass es ein grosser Unterschied ist, ob man eine Sprache als blosses moyen de communication ou d'échange d'idées, oder aber als œuvre d'art auffasst. Ist die Sprache nur ein Mittel zu gegenseitigem Gedankenaustausch, dann mögen alle genannten Änderungen recht gerne, ja noch mehr, zugelassen werden; ist sie aber ein Kunstwerk, das ein selbständiges Dasein führt, dann lasse man es bestehen, wie es ist und rühre nicht daran. Die Reformer fühlen nicht, dass Bossuet nur hat sagen können: „Celui qui règne dans les cieux et de qui relèvent tous les empires" — und niemals ciel oder ciels. Die äussere Form des Wortes, die „graphie" wie sich Brunetière ausdrückt, ist ihm wesentlich, und doch lesen wir heutzutage die französischen Klassiker in einer andern Orthographie als sie schrieben, und Brunetière selber schreibt z. B. mit der „Revue des deux Mondes" und den „Débats": inconvéniens, habitans! — „Sie wollen unsere französische Sprache „transformer en une espèce de volapuk", meint Brunetière und ruft aus: „Saint (sanctus), sain (sanus), seing (signum), sein (sinus), ceint (cinctus) que de complications! — pourquoi ces cinq mots ne s'écriraient-ils pas „sin" tous les sin?!"

4. Dass die Syntax nur eine äusserst vorsichtige Umwandlung ertragen kann; bezüglich der Frage des participe passé verlange man beispielsweise zuvor einen „traité" auf historischer Grundlage, ehe man eine so wichtige Entscheidung trifft.

Das Endurteil Brunetières lautet: „Ces tolérances, nous ne les approuvons ni les désapprouvons en bloc. Sunt mala, sunt bona quaedam, sunt mediocria plura." Man begreift ein solches Urteil, wenn man bedenkt, dass Br. Mitglied der Akademie ist, der allein es zukommen sollte, Änderungen anzubringen. Daher der wütende

Ausfall gegen die Regierung und die Kommission: „Mais ces tolérances, et d'autres encore, fussent-elles toutes justifiées, il resterait qu'elles ont été proposées sans droit par une assemblée qui n'avait aucun titre pour cela . . . cette assemblée le sait bien, et la preuve en est dans le biais (Ausweg) qu'elle a pris de prétendre „qu'elle ne voulait point du tout légiférer en matière de langage, mais seulement introduire dans les examens une tolérance large et intelligente“ — ce qui est se moquer du monde; — que, s'il y a lieu de simplifier la syntaxe ou de réformer l'orthographe, il est inadmissible que cette simplification ou cette réforme soient réglées par les exigences de l'école primaire; — qu'il y a quelque chose de barbare à défigurer ainsi la physionomie de nos textes classiques, pour complaire aux familles de quelques candidats fonctionnaires; — et qu'enfin l'idée seule de prétendre simplifier systématiquement la syntaxe est le contraire d'une idée libérale, d'une idée scientifique, et d'une idée de progrès, si l'on sait assez qu'en tout ordre de choses, et particulièrement dans les choses naturelles, le progrès se définit par la spécialisation, la différenciation, et la complexité croissantes.“ (Und das Englische!)

Soweit Brunetière! — Nun wissen wir, dass schon am 21. Juni der Minister den Bericht des Schulratsausschusses an die französische Akademie schickte. In der „Semaine Littéraire“ vom 8. Sept. 1900 meldet sodann Lazarille: L'Académie a refusé d'enregistrer l'Arrêté du ministre et réserve son opinion. Cependant tous les bruits qui ont couru au sujet d'un conflit possible entre cette dernière et le ministre de l'Instruction publique sont inexacts. M. Leygues a fort courtoisement invité l'Académie à lui fournir un mémoire contenant ses observations, avant le 16 octobre, date fixée pour l'application du décret réformant quelques points de la syntaxe et de l'orthographe. Dans sa dernière séance l'Académie a décidé de nommer une commission qui sera chargée de rédiger ce mémoire rectificatif. Diese Denkschrift ist erst kürzlich im Druck erschienen und enthält folgende Bemerkungen:

Entsprechend 1. den Verordnungen Ludwigs XIII. — welche besagen: „La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue, à la rendre pure, éloquente, capable de traiter les Lettres et les Arts.“

2. Dem Artikel 6 der Statuten vom 10. Juli 1816 — wo es heisst: „L'Institution de l'Académie française ayant pour objet de travailler à épurer et à fixer la langue, à en éclaircir les difficultés, et à en maintenir le caractère et les principes, elle s'occupera dans ses séances etc.“ hat die Akademie es als ihre Aufgabe erachtet, mit dem Erlass des Ministers vom 31. Juli 1900 sich zu beschäftigen und hat zu diesem Zweck eine Kommission ernannt, die aus folgenden aus ihrer Mitte herausgewählten Herren bestand: Henry Houssaye, Gaston Boissier und Hervieu; ferner den Kommissionsmitgliedern für das Wörterbuch: Gaston Paris, Mézières, Gréard, Brunetière und François Coppée und endlich 4 weiteren in der Sitzung vom 20. September gewählten Mitgliedern, nämlich de Vogüé, Jules Lemaître, José Maria de Heredia und Gabriel Hanotaux.

Unter dem Vorsitz Gaston Boissiers und der Schriftführung Hanotaux' hat sich diese Kommission mit den einschlägigen Schriften und im besonderen mit dem Bericht des Conseil supérieur de l'Instruction publique an den Unterrichtsminister eingehend beschäftigt und hat die gewonnenen Ansichten wie folgt der Akademie zur Genehmigung vorgelegt:

1. Allgemeine Bemerkungen: Die Kommission der Akademie verkennt nicht, dass zuweilen gar zu viel Spitzfindigkeiten in den modernen Grammatiken sich finden, und dass es besser wäre, wenn man auf gewisse seltene und verwickelte Besonderheiten der Sprache nicht das Hauptgewicht legte, aber dieselbe glaubt auch auf die Punkte hinweisen zu sollen, die der Reinheit der Sprache Eintrag zu thun scheinen. — Vor allem hat sie sich die Frage vorgelegt, ob es nicht von Nachteil sei, die „Duldung“ — „tolérance“ — ins Masslose auszudehnen, wie es der Bericht und Erlass thut und behält sich ihre Stellung dem „on tolérera“ gegenüber vor.

Mit der Kommission des Conseil supérieur de l'Instruction ist die Akademiekommission einig in dem Wunsche, dass bei der Auswahl der Prüfungsdiktate nur eine allgemeine und praktische Kenntnis der Sprache verlangt werde. Ferner glaubt sie, dass es im Geist der Reform liege, zwischen „Prüfung“ und „Unterricht“ zu scheiden, derart, dass man im letzteren manches anbringe und erkläre, was in ersterer nicht gefordert werden könne — und möchte, dass der Artikel 2 des Erlasses: „Dans les établissements d'enseignement public de tout ordre, les usages et prescriptions contraires aux indications énoncées dans la liste annexée au présent arrêté ne seront

pas enseignées [1]) comme règles", in dem Sinne ausgelegt würde, dass man keineswegs, zum allermindesten nicht in den oberen Klassen, die Bekanntmachung der Schüler mit fraglichen Schwierigkeiten der Sprache habe einfach verbieten wollen.

2. Bemerkungen über die angehängte Liste. Die Kommission der Akademie erkennt an, dass in besagter Liste viele Fälle aufgezählt sind, wo die grammatischen Schwierigkeiten sich vereinfachen lassen, ja sie wäre manchmal noch kühner vorgegangen als der Conseil supérieur. Beispielsweise würde sie lieber témoin stets unverändert lassen, ebenso die Partizipien approuvé, attendu, ci-inclus, ci-joint, excepté, non compris, y compris, ôté, passé, supposé, vu, étant donné, und hätte auch nichts dagegen, wenn man sagte: envoyer une lettre franc de port.

Die Akademiekommission macht ferner bezüglich anderer vorgeschlagenen Verbesserungen keine Schwierigkeiten, und nimmt im allgemeinen alle diejenigen an, die in ihrem vorliegenden Bericht nicht beigezogen sind. Aber sie kann sich nicht in folgenden Fällen einverstanden erklären:

1. Das auf mehrere Substantive bezügliche Adjektiv kann sich nicht bloss nach dem nächsten richten: z. B. un courage et une foi nouvelle; denn wenn es sich um Wesen verschiedenen Geschlechtes handelt, ist die Freiheit nicht zulässig, da man nicht sagen könnte: un homme et une femme attendrie; un lion et une lionne furieuse. Daher bleibe es beim Alten!

2. In dem Beispiel le général avec quelques officiers sont sortis oder est sorti du camp ist der Plural gegen die Regel. (Ist in dem endgültigen Erlass trotzdem freigegeben.)

3. In Sätzen wie ces femmes sont tout heureuses und toutes h. liegt ein so deutlicher Unterschied, dass man ihn unbedingt durch Schreibung des tout festhalten muss. (Wie aber, wenn das Adjektiv mit einem Konsonanten anfängt? z. B. ces femmes sont toutes tristes.)

4. Bezüglich des Singuliers und Pluriels in Beispielen, wie des meubles de hêtre und une forêt de hêtres muss der Unterschied gewahrt bleiben. Der Satz: J'ai mis des habits de femme erweckt eine andere Vorstellung und verlangt eine andere Orthographie

[1]) Bezeichnend ist: les usages et prescriptions ne seront pas enseignées (fem. plur.).

als der Satz: a-t-on inventorié les habits de femmes? Freilich kann man auch hier in Spitzfindigkeiten verfallen, aber man appelliere an den gesunden Menschenverstand von Lehrern und Schülern. (Im neuen Erlass freigegeben!)

5. Was das Geschlecht von aigle, amour, orgue . . . . période angeht, so rät die Akademiekommission, sich an die Gewohnheiten der gesprochenen Sprache zu halten. Letztere würde kaum zugeben, statt les folles amours de Cléopâtre zu sagen les fous . . ., statt les aigles romaines — romains, statt arriver au plus haut période: à la plus haute p. Die Ausdrücke le gros œuvre (Architekturausdruck) = Hauptgebäude, und le grand œuvre = Stein der Weisen, Goldmachekunst, sind zusammengesetzte Substantive, die als solche ihr Geschlecht nicht ändern und ebensowenig in la grosse œuvre und grande œuvre verwandelt werden können, wie etwa la grand'mère in la grande mère.

6. Das Kapitel der zusammengesetzten Hauptwörter (Noms composés) betreffend ist zu sagen, dass die vorgeschlagenen Verbesserungen zu ebenso verwickelten Ergebnissen führen wie die gegenwärtigen Regeln; zur alten Verwirrung kommt noch eine neue hinzu; z. B. will der ministerielle Erlass, dass man schreibe: garde forestier, des gardes forestiers, während er zulässt: gardepêche, des gardepêches; un coffrefort und des coffreforts. Man sagt nach den Reformern: des chefs d'œuvre, aber man darf sagen: des cheflieux; man schreibt notgedrungen des tête à tête (man vergleiche hiemit: des fiers à bras und fierabras [Aufschneider]!), gestattet aber des pêlemêles; es scheint auch prieclieux im Plural erlaubt zu sein. Für 10 verschiedene Fälle stellt man 10 verschiedene Regeln auf und erkennt an, dass letztere wieder eine gewisse Zahl Ausnahmen im Gefolge haben. Daher wäre es doch wohl das einfachste, beim bisherigen Gebrauch zu bleiben, der doch schon bekannt ist.

7. Gegen das Aufgeben des Bindestrichs hat die Akademiekommission grundsätzlich nichts einzuwenden. Wenn die verschiedenen, ursprünglich getrenntstehenden Einzelteile eines zusammengesetzten Wortes jetzt zu einer Einheit geworden sind, wie grandmère, grandmesse, grandroute, oder im Begriff sind, es zu werden, so schreibe man sie eben zusammen, doch erscheint es der Kommission der Akademie nutzlos, die Grammatik mit weiteren Feinheiten und neuen Unterscheidungen zu belasten, wie es in dem betreffenden Kapitel der angehängten Liste geschieht.

8. Rücksichtlich der Zeitenfolge will die Akademiekommission der gegenwärtigen Neigung, das présent du subjonctif statt des imparfait zu setzen, nicht entgegentreten, nur will sie die Fälle beschränkt wissen auf ein vorausgehendes conditionnel présent und es nicht etwa nach dem conditionnel passé gestatten, so dass man nur sagen darf: il aurait (eût) fallu qu'ils vinssent und nicht qu'ils viennent.

9. Was die Bemerkung bezüglich der Substantive aide, garde, manœuvre etc. am Schluss der Liste anlangt, so scheint die Fassung derselben mindestens eine verfehlte zu sein, die umgearbeitet werden sollte. Sicherlich hat der Conseil supérieur nicht manœuvre = ouvrier als das gleiche Wort ansehen wollen wie manœuvre = opération d'un corps de troupe. Man hat es hier mit 2 ganz verschiedenen Wörtern zu thun, und daher muss der Unterschied im Geschlecht aufrechterhalten werden. Dasselbe gilt für aide, garde, foudre etc. (foudre = tonnerre ist nicht dasselbe Wort wie foudre in foudre de guerre). Ebenso ist es mit den Doppelpluralformen von œil, ciel, travail. Man kann nicht sagen: Madame, vous avez de beaux œils statt yeux, — so wenig wie des yeux de bœufs statt œils de bœuf, oder des cieux de lits statt des ciels de lits. Ferner kann es sich bei geographischen Namen rücksichtlich des Gebrauchs des Artikels oder verschiedener Präpositionen nicht darum handeln, ob man sagen oder schreiben lassen darf: aller au Portugal statt en Portugal, aller à la Russie statt en Russie; oder aller en Japon statt au Japon.

10. Hinsichtlich der Veränderlichkeit des Participe présent ist die Akademiekommission ganz einverstanden, wenn der Erlass sagt: „Il suffit que les élèves fassent preuve de bon sens dans les cas douteux.“

11. Die Kommission der Akademie hat mit ganz besonderer Aufmerksamkeit die Frage des Participe passé geprüft. Mit Recht ist bemerkt worden, dass eine Änderung der Regeln über die Übereinstimmung des Partizips der gesamten französischen Litteratur den allerschwersten Schlag versetzen würde; das hiesse auf einmal alle bis auf den heutigen Tag in Versen erschienenen Dichterwerke in das Gebiet des Veralteten zurückverweisen. Man könnte nicht mehr richtig skandieren. Die stummen e der weiblichen Reime seien so wichtig, dass deren Verschwinden nicht allein den Wohlklang, sondern auch den Rhythmus der Verse aufheben würde (s. oben Clédat). Die französische Poesie verfüge

nicht über so grosse Hilfsquellen, als dass sie freudigen Herzens sich einen derartigen Schaden zufügen lassen könnte. Die Reform hätte für die klassischen Werke ähnliche Folgen wie jene waren, die Vaugelas' Reform für die Werke der Dichter des 16. Jahrhunderts gehabt hat. Bald könnten nur noch Gelehrte die Kraft folgender Verse Corneille's kosten:

Va, néglige mes pleurs, cours et te précipite
Au-devant de la mort que les dieux m'ont prédite u. s. f.

Man müsste erklären den Rhythmus des Hugo'schen Verses:

Près des meules, qu'on eût prises pour des décombres.

Und folgende Strophen Alfred de Musset's würde man grausam verunstalten:

Celui-là sur l'airain a gravé sa pensée,
Dans un rythme doré, l'autre l'a cadencée;
Du moment qu'on l'écoute, on lui devient ami;
Sur sa toile, en mourant, Raphaël l'a laissée;
Et, pour que le néant ne touche point à lui
C'est assez d'un enfant sur sa mère endormi.

Zu solchen Opfern hat sich die Akademiekommission nicht entschliessen können. Die Regel von der Veränderlichkeit des mit avoir konstruierten Partizips dünkt ihr auch keineswegs zu schwer für Kinder. Zuweilen lässt sich sogar durch deren Anwendung ein Doppelsinn vermeiden, z. B. La clause de l'armistice (m.) que vous avez acceptée etc.

Daher ersucht die Kommission die Akademie, darauf zu bestehen, dass die Regel von der Veränderlichkeit des Partizips der mit avoir konjugierten und der eigentlichen oder uneigentlichen reflexiven Verben aufrechterhalten bleibe. Für die Fälle, wo auf das participe passé ein Infinitiv folgt, z. B. Les fruits que je me suis laissé oder laissés prendre (vgl. oben); la femme que j'ai entendu (entendue) chanter, oder ein participe présent oder passé, z. B. les sauvages qu'on a trouvé (oder trouvés) errant (oder errants) dans les forêts; oder wo dem Partizip ein Kollektivbegriff vorangeht, z. B. la foule d'hommes que j'ai vue (oder vus); oder endlich wo das partitive en vorangeht, z. B. des anthropophages, nous en avons vu (oder vus) en Amérique, in allen diesen Fällen will die Kommission der Akademie den Schriftstellern volle Freiheit lassen.

Sie bleibt also bestehen, die berüchtigte Partizipregel! Ich für meinen Teil würde sie, trotz allem, ungern missen.

Zum Schluss bittet die Kommission ihre Auftraggeberin, die Akademie, um deren Zusage zu ihren Bemerkungen und ersucht sie, dieselben nach erfolgter Genehmigung wiederum dem Unterrichtsminister vorlegen zu wollen.

Was mir besonders auffällig erscheint, ist, dass die Akademiekommission nichts einzuwenden gehabt hat gegen 1. L'histoire ancienne et moderne statt l'histoire ancienne et la moderne. Man kann doch nur sagen: Les jeunes et les vieux soldats ont fait leur devoir; vgl. The young soldiers and the old ones have done their duty, und auch im Deutschen dünkt mich die Wiederholung des Artikels genauer, namentlich in der Einzahl, z. B. der schwarze und der weisse Hut — im Gegensatz zu: der schwarze und weisse = schwarzweisse Hut. (Le chapeau noir et le blanc, les chapeaux noir et blanc neben le chapeau noir et blanc, und The black hat and the white one neben the black and white hat, sowie i cappelli nero e bianco neben il cappello nero e bianco, los sombreros negro y blanco neben el sombrero negro y blanco etc.

2. Gegen die ständige Übereinstimmung von même mit dem vorausgehenden Substantiv oder Pronomen im Plural. Man vergleiche zum Unterschied die Sätze: ses ennemis même (Steigerung!) le trahissent, ceux même auxquels j'ai fait le plus de bien me trahissent und: ceux mêmes (= eben die) qui n'ont pas de bien veulent paraître en avoir.

3. Dass die Kommission nicht einfach ausgesprochen hat, dass aller en Japon, en Brésil (also en bei männlichen aussereuropäischen Ländern) gerade so richtig sei, wie au Japon, au Brésil. Damit wäre Einheitlichkeit erzielt worden, da man jetzt doch auch sagt en Chine statt à la Chine, empereur de Chine statt früher de la Chine, so gut wie encre de Chine = Tusche, denen dann empereur de Japon und bois de Brésil folgen könnten.

4. In Sachen des Particips a) dass die Akademie dulden will: les fruits que je me suis laissés prendre, was mir ganz unmöglich dünkt (siehe oben!); j'ai vu les lettres que vous avez faites partir; j'en ai écrites plus que vous (Partizip und Infinitiv und vorausgehendes en!). Im neuen Erlass ist diesbezüglich der Ausdruck vorsichtiger gewählt; die Regel mit en ist fallengelassen; b) dass sie nichts sagt über die Partizipien coûté, valu und pesé. Bekanntlich ist nach der Akademie coûté stets unverändert, bei anderen Grammatikern aber ist es wie valu und pesé veränderlich, wenn es im bildlichen Sinn gebraucht ist, wobei nach dem Akkusativ

nicht mit „wieviel?“, sondern nur mit „was?“ gefragt werden kann. Bei Partizipien wie régné, dormi, vécu, duré, couru u. ä. ist die Unveränderlichkeit weit eher verständlich, da man nach dem Akkusativ doch immer nur mit „wieviel?“ und „wie lang?“ fragen kann.

Inzwischen ist im Laufe des Monats Januar 1901 die einstimmige Annahme des besprochenen Berichts durch die Akademie erfolgt. Der oberste Schulrat hat sich gefügt und Leygues' Erlass muss notwendig eine Abänderung nach der Meinung der Akademie erfahren.

Und was ergiebt sich nun für uns Lehrer des Französischen aus dem Gesagten? Meines Erachtens folgendes: 1. Solange sich in Frankreich selber die Sachlage noch nicht vollkommen geklärt hat, müssen wir eine ruhig abwartende Stellung einnehmen und im Unterricht bei unseren alten Regeln verharren, und da zweifelsohne über kurz oder lang der seit Oktober vorigen Jahres für die im Namen der Regierung abgehaltenen Prüfungen[1]) in Kraft getretene Erlass des Unterrichtsministers Leygues wieder aufgehoben werden und durch einen neuen zu ersetzen sein wird, der die ausdrückliche und ungeteilte Billigung der französischen Akademie — die für alle gebildeten Franzosen und auch für uns die oberste Richterin und Wegweiserin in Sachen der französischen Sprache ist und bleibt — zuvor erlangt haben muss, so können wir uns eine endgültige Stellungnahme zum Erlasse vorigen Jahres ersparen.

2. Sollte die endgültige Entscheidung in Frankreich noch im Laufe des gegenwärtigen Schuljahres — wie zu hoffen steht — fallen, so dürften wir trotzdem mit den Neuerungen nicht gleich einsetzen, sondern wir müssten, im Interesse des Unterrichts, einen geeigneten Zeitpunkt, den die vorgesetzte Schulbehörde bestimmen würde (etwa Anfang des Schuljahres 1901—2), abwarten.

[1]) Es ist mir in meinem ersten Vortrag ein kleines Versehen unterlaufen. Nach der Darstellung Brunetières in der Revue des dux mondes und Brissons in den Annales politiques et littéraires (je vom September 1900) musste ich nämlich annehmen, dass die Schulen Anweisung erhalten hätten, die Vereinfachungen vom Oktober 1900 ab einzuführen; das ist aber nicht geschehen, und Leygues hat, die Meinung der Akademie abwartend, dem Juli-Erlass einstweilen nur für die Prüfungen Gesetzeskraft gegeben. Daher die Aenderung in These 1, die auch in der früheren Nummer des Korrespondenzblattes anzubringen wäre.

3. Für unsere demnächstigen Prüfungen wollen wir, wenn wir es überhaupt nicht schon vorher gethan haben, uns aller spitzfindigen Kleinigkeiten bei Stellung der Prüfungsthemata und Beurteilung der Prüfungsarbeiten enthalten und die von der Akademie jetzt schon im Prinzip angenommenen Neuerungen ruhig hingehen lassen.

4. Wenn wir uns nun auch nach der jetzt offenbar gewordenen Stellungnahme der französischen Akademie in unseren Hoffnungen auf Erleichterung und Entlastung des Unterrichts in der französischen Grammatik etwas werden bescheiden müssen, so dürften doch wohl manche heikle Fragen und zweifelhafte, lästige Punkte in Zukunft daraus verschwinden, für deren Abschaffung wir der Akademie, Herrn Leygues und nicht zum wenigsten dem obersten Schulrat dankbar sein wollen.

5. Da in Frankreich, laut Clairins Bericht, dem in diesem Punkte die Akademie voll und freudigst zustimmt, die Erleichterungen nur für die Elementar- und Mittelschulen bestimmt sind, wobei es auch in diesen den Lehrern an Oberklassen unbenommen bleibt, auf die bis jetzt üblichen Feinheiten der Sprache, wo es geboten erscheint, einzugehen, so werden auch bei uns in Oberklassen die alten Regeln nicht vollkommen verschwinden dürfen, solange wir noch klassische Schriftsteller mit der alten Orthographie und Syntax lesen.

6. Die später nun hoffentlich bei der Behandlung der Grammatik zu erübrigende Zeit wollen wir verwenden zu ausgedehnterer Lektüre guter Schriftsteller und zu weiterer Anleitung unserer Schüler im freien (mündlichen und gelegentlich auch schriftlichen) Gebrauch der französischen Sprache.

Anmerkung: Punkt 1, 2, 3 und 6 wurden einstimmig von der Plochinger Versammlung vom 27. Januar als Ausdruck ihrer Meinung in der Angelegenheit zum Beschluss erhoben.

Nachtrag: Der in Nr. 1 meiner Schlusssätze in Aussicht gestellte neue Erlass des Ministers hat in der That nicht lange auf sich warten lassen; denn er ist am 26. Februar 1901 erschienen und mittels Rundschreibens vom 28. Februar an die Leiter der verschiedenen Unterrichtsanstalten bekannt gegeben worden. In diesem Rundschreiben weist der Unterrichtsminister darauf hin, dass er, bevor er die Inkrafttretung des Juli-Erlasses für die Schulen vorgeschrieben, zuerst die Meinung der Akademie — deren traditionelle Aufgabe er keineswegs verkenne — über denselben und

die angehängte Liste von Freiheiten habe einholen wollen. Nachdem die genannte Körperschaft ihm ihre Bemerkungen zu seinem ersten Erlass mitgeteilt, habe er feststellen können, dass im Grunde genommen die Reform keinem Einwand begegne, und dass, wenn auch in manchen Punkten Meinungsverschiedenheiten herrschten, in zahlreichen anderen Fällen dafür volle Uebereinstimmung walte. In gemeinsamer Sitzung hätten nun Vertreter der Akademie und des Oberschulrats beraten und sich über die einzuführenden Neuerungen geeinigt, die er, der Minister, beschlossen habe, sofort in Kraft treten zu lassen. Leygues betont alsdann nochmals den Charakter der Reform, die nicht gewisse Grundregeln der französischen Syntax unterdrücken, sondern für Kinder und Fremde den Anfangsunterricht in der französischen Sprache erleichtern und klarer gestalten will. Dem Erlass ist wiederum eine Liste der — ich wiederhole zwischen Akademie und Oberschulrat — vereinbarten Zulässigkeiten beigegeben, die den Examinatoren als Führer dienen soll; aber auch die Lehrer der Grammatik werden daraus entnehmen können, was sie in Zukunft in ihren Büchern beizubehalten und was sie auszuscheiden haben. Damit ist aber keinesfalls eine Schmälerung des Studiums des Französischen beabsichtigt; im Gegenteil! Die gewonnene Zeit soll zum Lesen der Werke hervorragender Schriftsteller und zu Aufsatzübungen verwendet und dadurch eine noch tiefer dringende Kenntnis der Muttersprache erzielt werden. Zum Schluss ersucht der Minister die Schulvorstände, die nötigen Massregeln zu ergreifen, damit der Erlass sofort in Kraft treten könne.

Bemerkung: Sämtliche Punkte der neuen Liste sind bereits oben in Verbindung mit der alten (pag. 232—241) erledigt.

Was wir von besonders willkommenen Erleichterungen nunmehr als endgültig statthaft dankbar begrüssen dürfen, sind nach meiner Meinung (unter Beibehaltung der Reihenfolge des Erlasses) die folgenden:

1. Steht unmittelbar vor gens ein Adjektiv, das eine vom Maskulinum abweichende Femininform hat, so dürfen alle übrigen auf gens bezüglichen Adjektive gleichfalls im Femininum stehen.

2. Eigennamen und ganz ins Französische übergegangene Fremdwörter dürfen den Plural regelmässig bilden.

3. Der Bindestrich kann fehlen bei zusammengesetzten Haupt-, Zahl- und Eigenschaftswörtern. Jedoch dürfen nur

letztere und zusammengesetzte Zeitwörter (diese unter Wegfall des Bindestrichs und Apostrophs) zu einem Wort verschmolzen werden.

Der Bindestrich darf auch bei Frageformen des Verbums zwischen diesem und dem pronominalen Subjekt in Wegfall kommen, doch bleibt die Schreibweise von a t on? ferme t il? etc. unentschieden.

4. Der volle Teilungsartikel ist auch bei dem dem Substantiv vorangehenden Adjektiv gestattet.

5. Die Adjektive nu, demi, feu und die Partizipien approuvé, attendu, ci-inclus, ci-joint, excepté, non compris, y compris, ôté, passé, supposé, vu dürfen sich immer, unabhängig von ihrer Stellung, nach dem zugehörigen Substantiv richten.

6. Vingt und cent dürfen in der Mehrzahl immer ein s bekommen.

7. Mille = tausend darf in der Schreibweise stets gleichbleiben.

8. Ce sont vor einer dritten Person im Plural darf durch das sonst stets gebräuchliche c'est ersetzt werden.

9. Das présent du subjonctif ist nach dem présent du conditionnel an Stelle des imparfait du subjonctif immer statthaft.

10. Die Regeln über die Veränderlichkeit des participe passé bleiben bestehen. Freiheit ist nur für die Fälle gestattet, wo auf das Partizip ein (reiner) Infinitiv oder eines der beiden Partizipien folgt, oder das Objekt ein Sammelname ist (s. oben).

11. Das „ne" im Substantiv- und Vergleichungssatz, sowie nach à moins que und avant que darf fehlen.

Und nun noch zum Schluss, angesichts der in Frankreich vollzogenen Thatsache der Reform, meine Leitsätze: 1. Wir begrüssen freudigst den Erlass des französischen Unterrichtsministers Leygues vom 26. Februar 1901 betreffend Vereinfachung der französischen Syntax, und ersuchen eine hohe Behörde, das Nötige zu veranlassen, damit derselbe mit Beginn des neuen Schuljahres auch bei uns in Kraft trete und die angefügten Erleichterungen für den Unterricht in der französischen Grammatik auch unseren Schülern zu gute kommen.

2. Schon in der Zwischenzeit möge es uns gestattet sein, bei Gelegenheit auf die Neuerungen hinzuweisen, woraus sich folgerichtig deren Duldung bei den demnächstigen Versetzungsprüfungen ergiebt.

3. Eine allmählich erfolgende Umarbeitung unserer Lehrbücher im Sinne des Erlasses vom 26. Februar 1901 erscheint als dringendes Bedürfnis.

4. (Vgl. obige Thesen Nr. 5.) Da in Frankreich die Erleichterungen nur für den Elementarunterricht bestimmt sind und deren Duldung überhaupt nur für die staatlichen Prüfungen gesetzlich vorgeschrieben ist, so dürfen wir in unseren Oberklassen es so lange nicht versäumen, auf die bis jetzt üblichen Regeln bei Gelegenheit einzugehen, als wir noch Schriftsteller mit der alten Orthographie und Syntax lesen.

5. Die nun hoffentlich bei der Behandlung der Grammatik zu erübrigende Zeit wollen wir verwenden zu ausgedehnterer Lektüre guter Schriftsteller und zu weiterer Anleitung unserer Schüler im freien (mündlichen und gelegentlich auch schriftlichen) Gebrauch der französischen Sprache (vgl. oben Thesen Nr. 6).

Anmerkung: Vorstehende 5 Thesen wurden von der am 4. Mai 1901 tagenden Reallehrerversammlung sowohl in der Sitzung der sprachlich-geschichtlichen Sektion als auch im Plenum einstimmig gutgeheissen.

Litterarischer Bericht.

G. Becker, **Zum Verständnis der Bibel.** 2 Bände. Heidelberg, Evang. Verlag 1901.

Ein neuer Versuch, die Bibel wissenschaftlich und erbaulich zugleich zu nehmen. Das Gleichgewicht der beiden Methoden eignet sich aber zum modus vivendi, nicht scribendi. Litterarisch schliessen sie einander aus. Schon die wissenschaftliche Behandlung wird von zwei Wegen den Einen wählen: so wie Reus in seinem Bibelwerk das alte Haus nachmessen, oder wie Wellhausen in seiner Geschichte Israels aus dem Abbruch des alten ein neues erstellen.

Auch diese beiden Wege kreuzen sich von Anfang an in dem Buch: Ausgereifte Ergebnisse der Forschung in grossen Bildern von selbständigem Entwurf wechseln mit unverdienstlicher Aus- und Umschreibung von nebensächlichen Bibelstücken. In der Bibel wie in

der Ilias bringt das erste Buch die Krisis für den Kritiker. Unser Kritiker nun ist also nicht kalt; er will warm sein. Aber die Wärme des Buches ist die Stubenwärme des Rationalismus. Der Sinai in den Händen des Verschönerungsvereins! Eine meteorologische Station, eine geognostische Anbohrung, trigonometrische Messung, geschichtliche Monographie, ja einen Bädeker kann er vertragen; aber einen Verschönerungsverein? Erleichtert ist da sozusagen der Sonntagsnachmittagsspaziergang, erschwert der Vormittagsgottesdienst, erschwert auch die werktägliche Forschungsarbeit. Das fromme Grauen, die Erhabenheit ist weg, die lehrreiche Zerrissenheit, der alte Berg, das alte Werk.

Der Schluss des 1. Bandes (A. T.) dürfte vielmehr als Anfang stehen: „Wie man sich die Entstehung des A. T. zu denken habe". Die ganze nachfolgende Darstellung wirkt dann besser. Übrigens ist die Prophetie einheitlicher und wohlthuender geraten, als die Historie. Sodann ist es dem N. T. dienlich, dass der Verfasser das kritische Wort alsbald nimmt und durch behält. Wer vom A. T. herkommt, ahnt des Verfassers Stellung zur Religion Christi; wer nicht, dem wird die Lesung von 11, 9 (S. 112 ff.) genügen.

Stuttgart. Feucht.

Schimmelpfeng, **Erziehliche Horazlektüre.** Zweite erweiterte Auflage. 62 S. Berlin, Weidmann 1899.

Die kleine, aus einem Programm der Klosterschule Ilfeld hervorgegangene, dem Minister v. Rheinbaben als altem Ilfelder gewidmete Schrift ist eine satura lanx, von deren buntem Inhalt schon die Überschriften der drei Teile, in die sie zerfällt, Vorbesprechung, Fabeln, Ansprachen, einen kleinen Begriff geben. Zum Beweis, dass die Lektüre des Horaz besonders viele Gelegenheit zu erzieherischer Einwirkung auf die Jugend biete, weist der Verfasser auf zwei (in ihrer erzieherischen Bedeutung übrigens sehr verschiedene!) Gesichtspunkte hin, die Horaz immer wieder betone, dass man an seiner eigenen Vervollkommnung unablässig arbeiten müsse und „dass der von hellenischem Geist, von idealem Sinn beseelte Dichter durch eine grosse Kluft sich geschieden wisse von seinem mehr und mehr dem Gelderwerb und einer materialistischen Richtung sich hingebenden Volke". Diese Gedanken findet er besonders scharf ausgedrückt in der 1. und 2. Epistel des 1. Buches, von denen er eine ausführliche Disposition giebt, die man nicht ohne manches kleine Bedenken liest. Dann folgt eine Übersetzung von Epist. 1. 2. 7 und 10, wie sie der Verfasser in der Klasse, nachdem einzelne Schüler ihre metrischen Versuche haben hören lassen, vorzulesen pflegt. Dass diese Übersetzung im Versmass des Originals gehalten und bis auf die Verszahl an dieses sich anschliessend nur sehr bescheidenen Ansprüchen genügt und von vielen neueren Übersetzern

(Kipper, Bardt u. a.) weit übertroffen wird, dessen wird sich der Verfasser selbt bewusst sein; es finden sich viele grosse sprachliche und metrische Härten in diesen deutschen Hexametern.

Der nicht uninteressante zweite Abschnitt (S. 20—37) handelt von der Fabel bei Horaz. Nachdem aus Lessings Abhandlung über die Fabel einige grundlegende Sätze vorausgeschickt sind, wird ein Verzeichnis der Stellen im Horaz gegeben, die „auf Fabeln hindeuten oder hinzudeuten scheinen, die sich als Fabeln bearbeiten lassen“; darauf folgen 18 solcher Fabelstoffe aus Horaz ausführlich in lateinischen Distichen bearbeitet. So verdienstlich es von dem Verfasser ist, dass er alles, was irgend bei Horaz nach einer Fabel aussieht, zusammengestellt hat, so ist er doch im Eifer des Aufspürens entschieden zu weit gegangen: in jedem bildlichen Ausdruck, in jeder naturgeschichtlichen Notiz, in Sprichwörtern und Sentenzen, in Vergleichungen, Allegorien und Sagen, überall erblickt er Hindeutungen auf Fabeln, und wenn gar in der Äsopischen Sammlung oder bei Phaedrus, wo doch auch nicht alles gleich wertvolles und echtes Gut ist, sich ähnliches findet, so trägt er vollends kein Bedenken, die betreffende Stelle in sein Verzeichnis aufzunehmen. Von den 74 Stellen, die er so aufbringt, deuten nicht die Hälfte, ja strenggenommen kaum 20 auf wirkliche Fabeln hin und auch von den 18 ausgearbeiteten Stücken entsprechen nur wenige ganz der von Lessing aufgestellten Definition der Fabel; es sind vielfach keine Fabeln, sondern recht künstlich aus e i n e m Wort des Dichters herausgesponnene Erdichtungen, die schon der Kürze und Einheitlichkeit, zweier wichtiger Kennzeichen der echten Fabel, entbehren. Das mögen einige von den 18 Titeln mit den entsprechenden Horazstellen beweisen: Damocles (c. 3, 1, 17), ilex tonsa, hydra, Roma (c. 4, 4, 57), sors mutata (sat. 1, 1, 1 ff.), pueri aquam haurientes (sat. 1, 1, 54 ff.), asellus et equus (sat. 1, 1, 90 f.), vas sincerum (epist. 1, 2, 54), natura (epist. 1, 10, 24), duo fontes (epist. 1, 16, 12). — Obwohl der Verfasser, wie er sich selbst bewusst ist, den Lessingschen Anforderungen nicht überall hat gerecht werden können, so glaubt er doch um der erzieherischen Wirkung willen unter Berufung auf Lessing, der ja in einem besonderen Kapitel von dem „heuristischen“ Nutzen der Fabeln in den Schulen spricht, die Übung im Erfinden von Fabeln bestens empfehlen zu können. Wir werden heute auf selbständige Erfindung äsopischer Fabeln von seiten unserer Schüler und vollends auf deren Ausgestaltung in lateinischen Versen verzichten; dagegen die von Horaz angeführten wirklichen äsopischen Fabeln aufzufinden und die nur angedeuteten — Referent denkt an uva immitis (c. 2, 5, 9), formica (sat. 1, 1, 33), corvus hians (sat. 2, 5, 56), cornicula (epist. 1, 3, 18), asellus male parens (epist. 1, 20, 15) — in deutscher Prosa auszuführen, wäre vielleicht auch heute eine nicht unangemessene Aufgabe für eine wissenschaftliche Ausarbeitung, zu deren Lösung das Material hier

überreichlich zusammengetragen ist, so dass es nur der kritischen Sichtung bedarf.

Der dritte Abschnitt enthält zwei ausgeführte Ansprachen und acht Dispositionen zu solchen, wie sie der Verfasser an seine Schüler bei ihrem Abgang, an Kaisers Geburtstag oder bei sonstigen festlichen Anlässen gerichtet hat; alle entnehmen ihr Thema aus Horaz, der also auch bei solcher Gelegenheit noch erzieherisch ausgenützt wird; die Ausführungen wie die Entwürfe berühren angenehm durch die Wärme der patriotischen Gesinnung wie der religiösen Überzeugung und enthalten manchen schönen, treffenden Gedanken.

Cannstatt. Gaupp.

Sophokles' Ajas. Für den Schulgebrauch erklärt von Gustav Wolff. Fünfte Auflage, bearbeitet von Ludwig Bellermann. Preis Mk. 1.50. Leipzig, Teubner 1899.

G. Wolffs Sophoklesausgaben haben unter den Händen L. Bellermanns an Brauchbarkeit erheblich gewonnen. Auch im Ajas — seit der vierten Auflage von Bellermann herausgegeben — ist vieles verbessert worden. In der Textgestaltung ist der neue Herausgeber, eigener Einsicht und dem Zug der Zeit folgend, konservativer vorgegangen als der frühere. Manche überlieferte Lesart, die W. voreilig beseitigte, ist wieder in ihr Recht eingesetzt worden: so z. B. in V. 375. 456. 564. 921. 988. 1145; auch 405 ff. ist die Überlieferung in Ermanglung von etwas Besserem vorzuziehen. V. 257 f. hat der neue Herausgeber wohl mit Recht die Vermutung Bergks λαμπρᾶς γὰρ ἄπερ στεροπᾶς .. aufgenommen; dagegen V. 208 das überlieferte τῆς ἀμερίας beibehalten, das sich schwerlich erklären lässt. Σισυφιδᾶν V. 190 hätte in Σισυφίδας geändert werden dürfen. Die V. 1311 f. harren noch des lösenden Wortes, wegen des bedenklichen προδήλως, das ohne Gegensatz bleibt. — In den Anmerkungen ist viel Überflüssiges ausgeschieden worden, Citate, breite Exkurse, die bei Wolff so beliebten Hinweise auf den symmetrischen Bau des Dialogs und besonders der längern Rede einzelner Personen. Übrigens könnte in dieser Beziehung wohl noch mehr geschehen, z. B. zahlreiche Beweis- oder Parallelstellen — die der Schüler erfahrungsgemäss doch nicht nachschlägt — gestrichen werden (vgl. die Anmerkungen zu 42. 49 und 71 u. w.). Die Erklärung ist aber nicht bloss gekürzt, sondern vielfach auch berichtigt, schärfer, gründlicher und verständlicher als früher gefasst worden. Es genügt, unter anderem auf die Anmerkungen zu V. 195. 317—322. 595. 651. 955 zu verweisen. Überall erkennt man die bessernde Hand des Herausgebers, der bestrebt ist, seine Ausgabe auf der Höhe der Zeit zu halten. Manche Stellen werden ja freilich immer einer verschiedenen Auffassung Raum

geben. — Wir zweifeln nicht, dass die Wolff-Bellermannsche Ausgabe auch neben den neuaufkommenden Schulausgaben ihren Platz behaupten wird. Votteler.

Zehme, Germanische Götter- und Heldensage. Geb. 2 Mk. Leipzig, Prag, Wien, Freytags Verlag.

Das Werkchen giebt im Anschluss an die neuere Forschung und in lesbarer, oft recht warmer Sprache einen ganz brauchbaren Überblick; es ist die Ausführung mehrerer in Lyons Zeitschrift für deutschen Unterricht erschienenen Aufsätze, und der Verfasser bezweckt, nach seinen eigenen Worten: 1. Betonung des ethischen und nationalen Gesichtspunktes; 2. Fühlung mit der Lektüre durch genaue Quellennachweise; 3. anschauliche, übersichtliche, klare und kurze Darstellung auf wissenschaftlicher Grundlage, mit Vermeidung subjektiver Hypothesen, willkürlicher Kombinationen und phantastischer Ausmalung. Endlich sind altnordische Sagen in grösserer Anzahl aufgenommen.

Der erste Teil, die Göttersage, zerfällt in 1. Begriff, Ursprung, Quellen u. s. w. der Göttersage, 2. die Gestalten des Volksaberglaubens (= die niedere Mythologie), 3. der Götterglaube (= die höhere Mythologie), 4. der Gottesdienst.

Der zweite, die Heldensage, ebenfalls mit einem einleitenden Teil über Wesen und Entwicklung der Heldenlieder, sowie über die Quellen, worauf die Darstellung der einzelnen Sagenkreise folgt. Besonders ist auch das Fortleben der alten Sagen in Märchen, Volksglauben u. s. w., wie auch ihr Wiederaufleben in der neuen Litteratur berücksichtigt.

Kann man mit Anlage und Ausführung dieses hauptsächlich für die Schule bestimmten Werkchens wohl einverstanden sein, so drängen sich doch auch einige Ausstellungen auf. Dass uns historische isländische Sögur aus dem 10. und 11. Jahrhundert geboten werden (die Njals-, Gunnlaugs- und Egilssaga), ist gewiss zu billigen, aber einmal sollten sie viel schärfer von den rein sagenhaften Sögur geschieden sein und dann ist auch das Verschweigen deutscher Sagen, wie der Herzog Ernst- und der Kaisersage nicht gerechtfertigt. Ferner scheint mir alles Angelsächsische zu obenhin behandelt; von den merkwürdigen Episoden im Beowulf z. B. keine Spur. Denn dass, nach S. 121, die Stammes- und Geschlechtssagen, die nicht in die Volksepen aufgenommen wurden, vom Verfasser ausgeschlossen werden, ist doch schade, vollends seitdem einzelne derselben durch R. Kögel (Litt.-Gesch. 1,124. 152 u. a.) so schön hergestellt sind. S. 246 wäre z. B. die Sage von Uffo recht wohl erzählt worden. Betreffend das Verhältnis von Sage und Geschichte, allerdings eine sehr umstrittene Sache, hätten wohl die Ansichten Uhlands und W. Grimms angeführt werden können. Nicht vorkommende, sondern nur erschlossene Wortformen gehören unbedingt mit einem * bezeichnet;

und wie die Mehrheit unserer lateinisch gebildeten Schüler das auf Seite 181 vorkommende: Irmintius ohne Anweisung lesen wird, will ich lieber verschweigen. Die Namengebung ist nicht immer einwandfrei; S. 182 ff. sollte z. B. Ermenrich stehen. Manchmal fehlt die Namenerklärung, wo sie sehr leicht hätte gegeben werden können: 174 Skemming, 32 Thingsus, 79 Thorkel; auch: Wieland hat R. Kögel überzeugend erklärt. Falsch ist die Ableitung wie: Wülpenwerder von Wolf (vielmehr zu ags. hwilp, ein Seevogel, ags. Seefahrer 21.) S. 105 ist Muspell. S. 106, desgleichen Lokasenna mit falschem s geschrieben. Dass die „Franken am Niederrhein“ den Wodan am meisten verehrten (S. 50), steht nicht in der Germania des Tacitus, und woher weiss der Verfasser, dass (S. 112) das auf der Nerthus-Prozession mitgeführte Götterbild „roh und unbedeutend“ war? Dass der Mythus von der Götterdämmerung, wie F. Dahn sagt, „eine unerreicht grossartige sittliche That des Germanentums“ sei, ist, bei aller Achtung vor F. Dahn, eine Phrase, die nicht nur in Schülerköpfen Verwirrung anrichten, sondern auch von jedem bestritten werden muss, der unter sittlichen Thaten etwas anderes versteht, als die Phantasien einer dekadenten Religion. Möchte dem Verfasser bald in einer zweiten Auflage Gelegenheit geboten sein, diese kleinen Versehen zu verbessern.

Ulm a. D. Schauffler.

Neu erschienene Bücher.

☞ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Sammlung Göschen. Deutsche Litteraturgeschichte des 19. Jahrhunderts von Karl Weitbrecht. I und II.

—, Das deutsche Volkslied von Prof. Dr. J. Sahr. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung.

Readings on Shakespeare. Ein Lesebuch für höhere Schulen von Dr. J. Hengesbach. Berlin, R. Gärtner & H. Heyfelder.

Queen Victoria. Herausgegeben von Dr. A. Peter. Ibid.

Christiansen Tapeten. Tapetenfabrik Hansa. Altona-Ottensen, Iven & Co.

Deutsch-Österreichische Litteraturgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Dichtung in Österreich-Ungarn. Dr. J. W. Nagl und Prof. J. Zeidler. Wien, K. Hof-Verlagsbuchhandlung C. Fromme.

Kiy, Kurze Dispositionslehre nebst Beispielsammlung für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten sowie zum Selbstunterricht. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Strehl, Grundriss der alten Geschichte und Quellenkunde. I. Band: Griechische Geschichte, II. Band: Römische Geschichte. Breslau, M. & H. Marcus.

Kopp, Geschichte der römischen Litteratur. Berlin, J. Springer.

—, Geschichte der griechischen Litteratur. Ibid.

Meyer, Naturlehre für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnenseminarien und Mittelschulen. Leipzig, G. Freytag.

Schiller, Weltgeschichte. I. Band: Geschichte des Altertums, II. Band: Geschichte des Mittelalters. Berlin und Stuttgart, W. Spemann.

Adams, The Cherry-Stones. Für den Schulgebrauch von Dr. H. Ullrich. I. Teil: Einleitung und Text. II. Teil. Leipzig, G. Freytag.

Kahl, Deutsche mundartliche Dichtungen. Ibid.

Mark Twain, A Tramp abroad. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. M. Mann mit Wörterbuch. Ibid.

Henty, Both Sides the Border. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. K. Münster. Mit Wörterbuch. Ibid.

Perdue par Henry Gréville. Schulausgabe von M. v. Metzsch. I. Teil: Text. II. Teil: Wörterbuch. Leipzig, Raimund Gerhard.

Lateinisches Lese- und Übungsbuch zunächst im Anschluss an Prof. Dr. Bonés lateinische Schulgrammatik. I. Teil: Sexta. Köln, M. Du Mont-Schaubergsche Buchhandlung.

Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht. Herausgegeben von Prof. M. Evers und Dr. F. Fauth. 18 Heft: Der Römerbrief. 19./20. Heft: Neuere Kirchengeschichte: 21. Heft: Glaubenslehre. Berlin, Reuther & Reichard.

Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie. Herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. 4. Band II.—IV. Heft. Ibid.

Engelke, La Classe en Français. Gotha, F. Andr. Perthes.

Graf und Lössl, Leitfaden für den geographischen Unterricht an Mittelschulen. München, R. Oldenbourg.

Lange, Zur Reform unserer neusprachlichen Schulausgaben. Leipzig, Rossbergsche Hofbuchhandlung.

Bützberger, Lehrbuch der ebenen Trigonometrie. Zürich, Art. Institut Orell Füssli.

Heine, Einführung in die französische Konversation. Ausgabe A. Hannover und Berlin, C. Meyer (Gust. Prior).

Das Schulhaus. Herausgegeben von Ludw. Karl Vanselow. 3. Jahrg. Nr. 1 und 2. Berlin-Tempelhof, Schulhaus-Verlag.

Schneider, Schülerkommentar zu Platons Apologie des Sokrates und Kriton. Leipzig, G. Freytag.

Gemoll, Schulwörterbuch zu Xenophons Anabasis, Hellenika und Memorabilien. Ibid.

Müller, Schiller-Büchlein. Ibid.

Russner, Elementare Experimentalphysik. 4. Teil. Hannover, Gebr. Jänecke.

Sievers und Hahn, Allgemeine Länderkunde, Afrika. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Schäfer, Zur Pädagogik des ersten Schuljahres. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer).

Böttiger, Allgemeine Religionsgeschichte. Ibid.

Ankündigungen.

Zum Unterricht in alter Geschichte.

Von Rektor Dr. Klett in Cannstatt.

Die Entscheidung betreffs der in jüngster Zeit verhandelten Fragen über den Unterricht in alter Geschichte ist gefallen: durch Verfügung der Behörde ist die Abschlussprüfung in Klasse VIII aufgehoben, und eine Vermehrung der Zahl der Geschichtsstunden unterbleibt. Man mag über jene Prüfung verschieden urteilen: es ist nur natürlich, dass mit ihr bei der Verschiedenheit der persönlichen und sachlichen Faktoren, die hier in Betracht kommen, verschiedene Erfahrungen gemacht worden sind; sie werden namentlich da verhältnismässig günstigere gewesen sein, wo der Geschichtsunterricht an Klasse VII und VIII in dieselbe Hand gelegt werden konnte. Aber das kann doch nicht wohl geleugnet werden, dass eine abschliessende Prüfung über das Jahrespensum der vorhergehenden Klasse, in den ersten Teil des neuen Schuljahrs verlegt, in unerwünschter Weise das Interesse und einen Teil der Arbeitskraft der Schüler denjenigen Aufgaben entzieht, auf die sich die Schüler konzentrieren müssen, wenn im neuen Schuljahr ein guter Anfang gemacht werden soll. Auch wird kaum behauptet werden können, dass die Prüfung geeignet gewesen sei, die geschichtliche Auffassung zu vertiefen; vielmehr war mit ihr die Gefahr verbunden, dass die Schüler sich bei einer mechanisch-gedächtnismässigen Aneignung des Stoffs beruhigten und, nachdem sie die Abschlussprüfung glücklich hinter sich hatten, auch mit der alten Geschichte fertig zu sein glaubten. Und die Thatsache, dass über den unbefriedigenden Stand der Kenntnisse in alter Geschichte bei den oberen Klassen Freunde und Gegner der Abschlussprüfung einig waren, zeigt am besten, dass diese das, was man sich eigentlich von ihr versprochen hatte, im wesentlichen nicht geleistet hat. Aber freilich, ob es nun, wenn sie aufgehoben ist, nicht noch schlimmer wird? Man kann davon, dass eine Vermehrung der Geschichtsstunden am Obergymnasium höchst wünschenswert wäre, überzeugt sein, wie ich es bin, ohne deshalb diese Befürchtung zu hegen. Zwar der Hinweis darauf, dass, als es noch keine Abschlussprüfung gab, auch schon verschiedene Gymnasien dieselbe Einteilung des Geschichtsunterrichts hatten, wie wir sie jetzt haben, wird in seiner

Bedeutung dadurch wesentlich eingeschränkt, dass damals noch eine besondere Stunde für „Altertümer“ an Klasse IX angesetzt war und alte Geschichte zu den Prüfungsfächern der Reifeprüfung gehörte, es also an Gelegenheit und zwingendem Anlass, sich mit alter Geschichte zu beschäftigen, den Schülern der beiden obersten Klassen nicht fehlte. Aber die Möglichkeit, in einem Jahr das Pensum der alten Geschichte bis 44 oder 31 v. Chr. in befriedigender Weise zu erledigen, möchte ich auf Grund meiner eigenen Erfahrung, die ich in Ulm mit dem zweijährigen, in Stuttgart mit dem fünfvierteljährigen Kurs in alter Geschichte gemacht habe, nicht einfach leugnen, obgleich ich die Schwierigkeiten des letzteren gewiss nicht verkenne. Vor allem scheint mir nötig, dass den Geschichtsunterricht an Klasse VII der Klassenlehrer giebt; denn dieser kann wenigstens durch die Wahl der Zeit (Wochentag und Tagesstunde) dafür sorgen, dass dem Geschichtsunterricht in jeder Woche zwei volle Stunden gesichert werden, und er ist zugleich am besten in der Lage, alles das, was in der Lektüre für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden kann, wirklich ganz auszunützen; strenge Beschränkung mit vielfachem Verzicht auf den Reiz lebensvoller Ausgestaltung und auf die Beibringung kulturgeschichtlich wertvollen Details wird er sich auch so auferlegen müssen.

Eben deshalb wäre eine Vermehrung der Zeit, die dem Unterricht in alter Geschichte zur Verfügung steht, erwünscht gewesen, die freilich ohne Einsetzung einer weiteren Unterrichtsstunde nicht zu haben war; und eine solche für sich, nicht in Verbindung mit einer allgemeinen Revision des Lehrplans vorzunehmen, hat ja in der That seine Bedenken. So ist denn auf dieses Mittel verzichtet worden, und die alte Geschichte ist „bis auf weiteres“ für Erzielung besserer Ergebnisse auf innere, d. h. solche Mittel angewiesen, die in der schärferen Betonung des allem altphilologischen Unterricht gemeinsamen Zwecks der Einführung in das geschichtliche Verständnis des klassischen Altertums und in den hieraus für Einrichtung und Ausnützung der Lektüre und für das Zusammenwirken der Lehrer sich ergebenden Konsequenzen, sowie in der Förderung jenes Ziels auch durch den Unterricht in andern Fächern, insbesondere durch den Geschichtsunterricht an Klasse IX und X liegen.

Wenn der deutsche Unterricht mehr, als es wohl bisher vielfach geschah, der griechischen und lateinischen Lektüre geschichtliche Aufsatzthemen entnimmt, so darf man sich hievon wohl auch

einen Vorteil eben für den Aufsatz versprechen; denn für die mittleren und schwächeren Schüler sind Themen, für die sie den Stoff aus sich selbst, aus dem, eben noch fast gar nicht vorhandenen, Schatz eigener Erfahrung und aus dem Nachdenken über Bedeutung und Verhältnis allgemeiner Begriffe, schöpfen müssen, immer eine Klippe, die sie sehr häufig verhindert, auch das zu leisten, was sie vielleicht leisten könnten, nämlich sich allmählich die Fähigkeit zu einer befriedigenden Behandlung eines ihnen vertrauten Stoffs zu erwerben. Ausserdem kann es aber auch für die Lektüre selbst nur fördernd sein, wenn die Schüler der oberen Klassen daran gewöhnt werden, von vornherein das, was sie lesen, auch daraufhin anzusehen, welche sachliche Belehrung daraus gewonnen werden kann, und wenn sie deshalb nicht etwa bloss im Jahr einige Aufsätze geschichtlichen Inhalts, sondern ausserdem von Zeit zu Zeit als Ersatz für eine andere Aufgabe, am liebsten für die Präparation, eine kleine schriftliche Arbeit über ein einfaches Thema, das aus der Lektüre der letzten Wochen genommen wird, machen müssen, eventuell auch veranlasst werden, darüber sich in kürzerem mündlichen Vortrag auszusprechen. Dazu ist allerdings nötig, dass die Auswahl dessen, was gelesen werden soll, sich auf das richtet, was einen reicheren geschichtlichen Ertrag mit einer grösseren Mannigfaltigkeit interessanter Züge, eventuell auch Fragen verspricht. Es macht hier, um Beispiele zu wählen, in denen ich selbst seinerzeit diesem Grundsatz nicht immer gerecht geworden bin, einen grossen Unterschied, ob man aus der ersten Dekade des Livius etwa das erste Buch ganz nimmt oder eine Auswahl, die den Schülern die römische Verfassungsgeschichte bis 366 vorführt, ob man von Demosthenes die drei olynthischen Reden liest oder drei Reden, die des Demosthenes öffentliche Wirksamkeit in verschiedenen Stadien der politischen Entwicklung kennen lehren. Für nicht unwesentlich halte ich auch, dass auf die Einleitungen so, wie sie gerne vor Beginn der Lektüre eines neuen Schriftstellers gegeben werden, verzichtet wird: sie mögen an sich eine höchst respektable Leistung des Lehrers sein, der sie giebt, aber sie gehen doch mehr oder weniger über die Köpfe der Schüler, die von dem Schriftsteller noch nichts wissen, hinweg; richtiger dürfte es sein, einen kurzen Ersatz für diese Einleitungen dadurch zu schaffen, dass die Schüler auf die Abschnitte ihres geschichtlichen Lehrbuchs hingewiesen werden, aus denen sie das für die vorläufige Orientierung Notwendige entnehmen können, mit der Auflage, sich diese Abschnitte

genau anzusehen, und dass die erste Stunde zu einer mündlichen Repetition hierüber (z. B. bei Vergil über die wichtigsten Daten seines Lebens, die Titel seiner Werke, das Verhältnis des Augustus und Mäcenas zur Litteratur) benützt wird, wobei der Lehrer alle wünschenswerte Gelegenheit zu etwa nötigen Ergänzungen hat; je kürzer aber die Einleitung oder deren Ersatz wird, desto besser für den Unterricht, in dessen Verlauf sich Anlass genug findet, alles für das Verständnis des Schülers wirklich Wertvolle, und zwar nun an der richtigen Stelle, anzubringen (letzteres dürfte namentlich auch und in allererster Linie für Homer gelten, bei dem alle Zeit, die dem Lesen und Erklären der Dichtung entzogen wird, als verloren anzusehen ist). Geht der Lehrer während des Schuljahrs zu einem neuen Schriftsteller über, so hat es ja keinerlei Schwierigkeit, den Schülern rechtzeitig jene Aufgabe der Vorbereitung zu stellen; und auch zu Beginn des Schuljahrs steht für diesen Zweck der erste Vormittag zur Verfügung, der noch nicht mit dem eigentlichen Unterricht zu beginnen, sondern mit wesentlich formellen Dingen ausgefüllt zu sein pflegt. Damit diese Vorbereitungsaufgaben nicht in den ersten Tagen sich häufen, kann ja mit den verschiedenen Schriftstellern, wo es nicht der Stundenplan ohnedies so mit sich bringt, successive begonnen werden. Endlich darf wohl auch darauf hingewiesen werden, dass es sich empfiehlt, die Schüler anzuhalten, dass sie in jeder Stunde lateinischer und griechischer Lektüre ihren Geschichtsatlas und ihren Luckenbach aufliegen haben; die dadurch gebotene Gelegenheit, ohne Zeitverlust im unmittelbaren Anschluss an die Lektüre die Schüler mit dem Einschlägigen aus alter Geographie und Kunst bekannt zu machen, wird zugleich dem Lehrer eine Aufforderung sein, dies nie zu unterlassen.

Es sind wohl sehr naheliegende Hausmittelchen, auf die hier hingewiesen wird; wenn ich aber davon ausgehe, dass mich selbst erst die Praxis im Lauf der Jahre darauf hingeführt hat, so ist es vielleicht doch nicht ganz überflüssig, auch einmal öffentlich auf sie hinzuweisen. Ich zweifle aber nicht, dass mancher Kollege aus dem Schatz seiner Erfahrungen Wertvolleres zu diesem Gegenstand zu bieten hat; und wenn meine Bemerkungen hiezu den Anstoss geben, so wäre das die beste Wirkung, die ich mir von ihnen versprechen kann. Die Wichtigkeit des Gegenstands erfordert, dass kein Beitrag, der zu einer allseitig richtigen Behandlung des Gegenstands geliefert werden kann, zurückgehalten werde. Denn eine

Vermehrung der Stunden des Geschichtsunterrichts ist ja zwar für die Zukunft nicht ausgeschlossen, aber doch wohl erst von einer allgemeinen Revision des Lehrplans zu erwarten; und für diese wird die Zeit erst gekommen sein, wenn die Wirkungen der grundsätzlich beschlossenen und in der Ausführung begriffenen Änderung des Berechtigungswesens vorliegen. Wenn nicht eine dieser Wirkungen auch die ist, dass der Prozentsatz der aus der VII. Klasse des Gymnasiums austretenden Schüler (über 30, in manchen Klassen über 50%) ganz bedeutend zurückgeht, wird sich die Notwendigkeit immer mehr aufdrängen — nicht wegen der Berechtigungsprüfung am Schluss der Klasse VII, sondern im Interesse der Schüler, in erster Linie derer, die das ganze Gymnasium durchlaufen, in zweiter allerdings auch derer, die nach Schluss der VII. Klasse austreten —, einen Lehrplan einzuführen, der für die Klassen VIII—X einen in sich geschlossenen Unterrichtskurs, namentlich auch in Geschichte, schafft.

Auch etwas über die Schulpausen.

Von Gymnasialrektor Dr. Hirzel in Ulm.

Mit Verwunderung lese ich in Nummer 6 f. der „Südwestdeutschen Schulblätter" den kurzen Aufsatz eines württembergischen Schulmanns über die Frage der Unterrichtspausen, in welchem ich die Behauptung finde, dass die „Sitte oder besser gesagt Unsitte", zwischen der ersten und zweiten Vormittagsstunde keine Pause — die weiteren Ausführungen zeigen, dass eine Schülerentlassungspause gemeint ist — zu machen, auch in Württemberg an einigen Anstalten „herrsche". Diese als „Unsitte" bezeichnete „Einrichtung" wird einige Zeilen weiter unten nicht nur unter Übernahme der geistreichen Wendung eines badischen Kollegen, der mit dem Appetit schon nach der ersten Stunde rechnen zu müssen glaubt, als eine „unappetitliche", sondern sogar als eine „grausame" bezeichnet. Da auch das Ulmer Gymnasium unter dieses Verdammungsurteil fällt, da ich diese „Unsitte" aus voller, wohlerwogener Überzeugung festhalte und auch fernerhin festzuhalten gedenke, so lange sich nicht stärkere Mächte mir in den Weg legen als subjektive persönliche Meinungen einzelner oder die abweichende

Praxis anderer Schulen oder auch die blühenden Resolutionen verantwortungsloser Kongresse, da endlich nicht bloss die persönliche Wirksamkeit und Verantwortlichkeit der Leiter, sondern auch die Mitwirkung ganzer Kollegien, die in diesen Dingen doch auch gehört zu werden pflegen, in dieser ungewöhnlichen Weise „kollegial" angetupft wird, so kann ich es nicht vermeiden, dem entgegenzutreten. Es mögen dabei dann neben der unmittelbaren Abwehr doch auch einige wichtigere allgemeinere Interessen zu ihrem Rechte kommen. Denn auch ich halte es für zeitgemäss, dass diese und andere damit zusammenhängende Fragen auch einmal bei uns auf die Tagesordnung gesetzt werden.

Vor allem ist festzustellen, dass die gesetzliche Grundlage für die Behandlung dieser Dinge immer noch die Ministerialverfügung vom 28. Dezember 1870 bildet. Seit der verdienstlichen Zusammenstellung Fehleisens („Sammlung der wichtigsten Bestimmungen für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs", Stuttgart, Kohlhammer 1899 1900, Preis 3 Mk. 50 Pf.) ruht diese Verfügung nicht mehr in den Registraturen der Rektorate, die übrigens auch keine geheimen Kabinette sind, sondern ist in dem wesentlichen Inhalt der einschlägigen Bestimmungen jedermann, auch dem Verfasser des Aufsatzes in den Südwestdeutschen Schulblättern, zugänglich. Unkenntnis des Gesetzes entschuldigt also in diesem Falle nicht. Es ergiebt sich aus dieser Verfügung, dass der gegen jene Praxis erhobene Vorwurf der Unsitte ein durchaus unbegründeter ist, da es sich hier überhaupt nicht um Sitte, sondern um Recht handelt, und dass der Vorwurf des Unappetitlichen und Grausamen, der freilich zunächst ein Lächeln hervorrufen muss, sich nicht sowohl gegen einzelne Anstalten, ihre Leiter und ihre Lehrerkollegien, sondern vielmehr gegen die zentrale Schulaufsichtsbehörde und die von ihr geschaffene Ordnung selbst richtet.

Da nämlich diese Verfügung bestimmt, dass für 7--10jährige Schüler, also innerhalb des Gymnasiums an Klasse I und II, je nach einer Unterrichtsstunde eine Pause von 5 Minuten, für ältere vormittags nach zwei Unterrichtsstunden eine Pause von einer Viertelstunde, nachmittags je nach einer Stunde eine Pause von 5 Minuten einzutreten habe, so ist damit eine Pause, vollends im Sinne einer Schülerentlassungpause, nach der ersten Vormittagsstunde geradezu ausgeschlossen, und es ist vielmehr die „Sitte", eine solche Pause eintreten zu lassen, dem Buchstaben des Gesetzes gegenüber als eine Unordnung zu bezeichnen.

Soviel von der rechtlichen Seite der Sache. Was die thatsächliche Übung betrifft, so bin ich seit 33 Jahren an 7 grösseren Anstalten thätig gewesen, darunter auch einer Stuttgarter, und habe ausserdem 7 Landschulen teils als Lehrer teils als Inspektor kennengelernt; nirgends habe ich die „Einrichtung“ getroffen, die hier verlangt wird, dass nämlich schon nach der ersten Stunde oder gar Dreiviertelstunde eine allgemeine, förmliche und offizielle Pause mit Massenentlassung der Schüler stattgefunden hat. Es mag sein, dass an anderen Schulen seitdem per abusum eine andere Praxis aufgekommen ist. Doch ist der Stuttgarter Horizont hiefür nicht massgebend. Man kann ja auch wirklich nach mehr als 30 Jahren erwägen, ob jene Verfügung nicht einer Revision bedürftig ist. Aber so lange sie besteht, wird man gut thun, sich nach ihr zu richten, jedenfalls nicht denjenigen, die sich im Rahmen der bestehenden Ordnung bewegen, daraus einen Vorwurf zu machen.

Eine Berufung auf Erlasse des preussischen Unterrichtsministeriums kann ich nicht gelten lassen. Nicht bloss sind diese selbstverständlich für uns formell nicht bestimmend, sondern auch in materieller Hinsicht ist zunächst im allgemeinen darauf hinzuweisen, wie die letzten 20 Jahre in Preussen so vieles reformiert und wieder rückreformiert, abgeschafft und wieder eingeführt, eingeführt und wieder abgeschafft, revidiert und wieder modifiziert haben, so dass man sich recht besinnen darf, ob man diesen fieberhaften Gang in seiner hastigen und ausgreifenden Beweglichkeit mitmachen soll. Hält man ja doch auch auf anderen Gebieten eine zuwartende Haltung für geboten.

In dieser besonderen Sache aber möge es mir gestattet sein, noch einige Einzelerwägungen geltend zu machen. Dass die jüngsten Schüler bis zum Alter von etwa 10 Jahren nach jeder vollen Unterrichtstunde auf kurze Zeit entlassen werden, hat seine triftigen Gründe in natürlichen Bedürfnissen. Andererseits aber ist es Aufgabe der körperlichen Erziehung, die Wirksamkeit dieser natürlichen Ursachen allmählich zu regeln und die Befriedigung dieser Bedürfnisse in eine gewisse Zucht des Willens zu nehmen. Da dies mit Vorsicht geschehen muss, eine scharfe und unbedingte Grenze des Alters sich nicht ziehen lässt und individuelle Eigenart dabei Berücksichtigung erheischt, so hat man ja immer noch das Ventil der vereinzelten Entlassung. Dass aber die Schüler auch noch in den mittleren Klassen bis zu 14 und 16 Jahren nach jeder Stunde herdenweise entlassen und auf den diesen Bedürfnissen dienenden

Ort getrieben werden, wie es da und dort üblich ist, halte ich nicht bloss für unnötig, sondern geradezu für schädlich, da die Gemeinsamkeit dieser naturalia quae non sunt turpia gerade in diesem Alter leicht zu Ausschreitungen gegenüber den Forderungen des Anstands und der Sittsamkeit führt; exempla docent. Also höre man beizeiten damit auf.

Doch handelt es sich freilich auch noch um andere Gesichtspunkte. Der eine ist der einer kurzen Erholung und Ausspannung nach jeder Stunde. Dieses Bedürfnis wird sich unter Voraussetzung einer normalen d. h. nicht allzuschlaffen Unterrichtsführung nicht in Abrede ziehen lassen. Ihm wird aber genügend Rechnung getragen dadurch, dass in der Regel nach jeder Stunde ein Wechsel des Faches oder mindestens der verschiedenen Seiten eines Faches, in den oberen Klassen, sehr häufig auch in den mittleren sogar ein Lehrerwechsel eintritt. Dieser Wechsel führt von selber zu einer kurzen Unterbrechung und — im Bedürfnisfalle — zu der Möglichkeit für Schüler und Lehrer, das Zimmer auf kurze Zeit zu verlassen. Dadurch wird auch der sonderbaren Gewohnheit mancher Lehrer, sogar während der Unterrichtsstunde zu irgend welchen Zwecken das Lehrzimmer zu verlassen, ein gewisser Riegel vorgeschoben. Diese durch die Logik der Verhältnisse von selber herbeigeführte Pause berechne ich nach jahrzehntelanger Beobachtung an verschiedenen Schulen auf 2–7, durchschnittlich jedenfalls auf 4–5 Minuten. Ein Rektor wird eher darauf zu achten haben, dass sie nicht zu lang, als dass sie nicht zu kurz ausfällt. Ist aber die Stunde, wie es bei den drei ersten Stunden im tiefen Winter der Fall ist, sowieso auf eine Dreiviertelstunde reduziert, so ist diese sich von selbst einstellende Pause noch mehr einzuschränken und eine längere Unterbrechung kein Bedürfnis, erscheint vielmehr als eine empfindliche Einbusse an der nötigen Unterrichtszeit.

Das Bedürfnis der Lufterneuerung sodann ist sehr verschieden je nach der Jahreszeit, der Zahl der Schüler, der Grösse und Höhe der Zimmer, der Art der Ventilations- und Heizungseinrichtungen. Das Schablonisieren ist hier vom Übel. Da wo, wie in allen grösseren neueren Schulhäusern, die auch für unsere Schulgattung in wachsender Zahl gebaut werden, Zentralheizung besteht, ist damit regelmässig ein System der Ventilation verbunden, das bei richtiger Funktionierung nach der Ansicht der Techniker eine Lufterneuerung durch Öffnen der Fenster überflüssig macht. Giebt es ja doch eine grosse städtische Gemeinde, wo seit Jahren hierüber ein latenter

Krieg zwischen sämtlichen Schulen und dem technischen Amte geführt wird, welches das Öffnen der Fenster nur nach dem Schlusse der Unterrichtszeit gestattet wissen möchte. Ist das auch entschieden zu weit gegangen, so ist doch zweifellos das richtig, dass in gut ventilierten Räumen es ganz unnötig ist, alle Stunden durch Öffnen sämtlicher Fenster im Winter die Luft zu erneuern und zu erkälten. Lehrer und Schüler empfinden das nicht selten sehr unangenehm und zu ihrem Schaden. Ist aber die Ventilation eine ungenügende, so kann durch vorübergehendes Öffnen einzelner Fenster mit zweckentsprechender Beachtung ihrer Lage doch einigermassen abgeholfen werden, ohne dass man aus diesem Mangel ein allgemeines Gesetz abzuleiten braucht, das für andere Verhältnisse überflüssig zugleich und störend ist.

Die Forderung endlich, dass je nach 50 Minuten die Schüler 10 Minuten im Freien sich sollen herumtummeln können, halte ich für eine arge Übertreibung; für die Notwendigkeit einer solchen Anordnung, die für einzelne Stunden und Fächer die Unterrichtszeit abermals um mindestens 10% verkürzen würde, fehlt jede exakte Begründung. Das freilich ist richtig, dass wer eine Pause zu diesem Zwecke für nötig hält, dafür allermindestens 10 Minuten verlangen muss, da mit 5 Minuten einschliesslich des Ab- und Zugangs hiefür nichts gewonnen wird.

Aber freilich die exakte Begründung, die ich vermisse, soll ja geliefert sein. In was? In den dicken Büchern der Schulhygieniker — ich lese sie auch — und auf den schulhygienischen Kongressen — ich nehme regelmässig Notiz davon — ist ja, wie der Schulmann aus Württemberg meint, nicht bloss geschrieben, sondern sogar „besiegelt“ worden, dass nach jeder Unterrichtsstunde 10 bis 15 Minuten Pause sein „müsse“. Ja noch mehr ist „besiegelt“ worden, dass alle Prüfungen, alle Hausaufgaben abgeschafft werden „müssen“, dass kein Schüler mit mehr als 24 Stunden in der Woche geplagt werden „darf“, dass die Schüler ihre Schulbücher nicht mehr in die Schule tragen dürfen, weil das gesundheitsschädlich ist. Dixi! punctum! Zweifellos sind ja diese Herren von lebhaftem Eifer für das beseelt, was nach ihrer Überzeugung zum allgemeinen Besten notwendig ist. Nur soll man anderen gestatten, vom Gegenteil überzeugt zu sein. Die schulhygienischen Kongresse vertreten ja nicht einmal die öffentliche Meinung unter den Ärzten, von denen viele diese Forderungen für übertrieben, für viel zu weitgehend halten. Dann giebt es doch auch noch andere An-

schauungen und Interessen, die in diesen Fragen zum Worte kommen und für ihr Wort Beachtung verlangen dürfen, als die der Ärzte. Das sind die des Unterrichts und der Erziehung, vor allem derjenigen, denen es in erster Linie um die Zucht zu ernster Arbeit zu thun ist. Wie können auch solche Kongresse irgend welcher Art eine fest gegründete Auktorität für sich in Anspruch nehmen, die in der Mehrheit von einem ganz wechselnden Publikum besucht sind, für die nur ein kleiner Stamm von Leitern und regelmässigen Besuchern besteht, die dann freilich geschäftsführend und damit tonangebend und entscheidend auftreten und denen gegenüber eine abweichende Ansicht nur schwer zum Worte und nie zum Siege gelangt? Es liegt in dem Auftreten solcher Kongresse und in dem Einfluss, den sie zu gewinnen suchen, unleugbar eine grosse Gefahr insbesondere gegenüber von schwachen Regierungen. Gewiss entspricht es nicht der Ansicht der grossen Mehrheit der urteilsfähigen Kreise unseres Volkes, dass unserer Jugendbildung die überwiegende Richtung zu einseitiger Körpererziehung und Sportspflege gegeben werden und das frühere Extrem der Vernachlässigung dieser Seite der Erziehung von dem gegenteiligen einer einseitigen und übertriebenen Pflege derselben abgelöst werden solle. Giebt uns doch die unmittelbare Gegenwart ein warnendes Beispiel, wie schwer sich Vernachlässigung strenger geistiger und sittlicher Zucht und geregelter Schulbildung an einem auch tüchtigen und mächtigen Volke rächt.

Unsere Schule aber könnte sich ein hohes Verdienst um die Entwicklung unseres Volkes erwerben, wenn sie, nachdem fast allen billigen Ansprüchen in dieser Beziehung Rechnung getragen ist, mit fester Haltung dem Taumel, der auch auf diesem Gebiete überhandzunehmen droht, entgegenträte mit einem entschlossenen „bis hieher und nicht weiter“.

Über die Wertung der Zeugnisse im Lateinischen bei der Reifeprüfung und bei den Versetzungsprüfungen.

Von Prof. Th. Knapp in Tübingen.

In Württemberg — sonst meines Wissens nirgends — besteht die Bestimmung, dass, wer in der Abiturientenprüfung im Lateinischen das Durchschnittszeugnis „genügend“ nicht erhält, als durch-

gefallen betrachtet wird, auch wenn er in allen Prüfungsfächern zusammen die nötige Nummernzahl — 56 — erreicht hat. Ohne Zweifel soll dadurch das humanistische Gepräge des Gymnasiums recht deutlich ausgedrückt werden. Wer schon längere Zeit mit Reifeprüfungen zu thun hat, wird wissen, zu was für unangenehmen Verwicklungen diese Bestimmung führen kann. Sie werden zwar dem Vernehmen nach zuweilen dadurch beseitigt, dass auf Grund höherer Verfügung dem Unglücklichen nachträglich doch das Reifezeugnis erteilt wird, gleichviel wie sich im einzelnen Fall die Sache des näheren abspielen mag. Aber an sich besteht die Bestimmung zu Recht, und es ist nicht meine Absicht, daran zu rütteln. Wohl aber möchte ich auf einen seltsamen Widerspruch zwischen dem Verfahren bei der Reifeprüfung und dem bei den Versetzungsprüfungen hinweisen. Für diese gilt nämlich jene Sonderbestimmung zu Gunsten des Lateinischen zwar vielleicht — ich weiss es nicht — an diesem oder jenem einzelnen Gymnasium, jedenfalls aber nicht allgemein im ganzen Land. Es kann vorkommen, dass ein Schüler trotz ungenügenden Kenntnissen im Lateinischen und dazu im Griechischen von einer Klasse des Gymnasiums zur andern aufrückt, wenn er den Mangel durch gute Zeugnisse in andern Fächern, etwa in der Mathematik, decken kann. Ist er nun aber auf solchen Krücken — denn als einen Lahmen wird man einen in den alten Sprachen ungenügenden Schüler vom Standpunkt des Gymnasiums aus ja wohl betrachten dürfen — bis in die zehnte Klasse gelangt und kommt in die Reifeprüfung, dann versagt auf einmal das gewohnte Auskunftsmittel, und das Verderben bricht über ihn herein. Man wird nicht leugnen können, dass dies nicht folgerichtig ist. Hier sollte es nun nur ein Entweder—Oder geben: entweder sollten wie in der Versetzungs-, so in der Reifeprüfung ungenügende Zeugnisse im Lateinischen durch gute in andern Fächern aufgewogen werden können, oder sollte wie das Zeugniss der Reife, so auch der Übergang in eine höhere Klasse bei ungenügenden Leistungen im Lateinischen versagt werden.

Jahresbericht
des Württembergischen Vereins für neuere Sprachen 1899/1900.

Von Prof.-Verw. Dr. Schwend.

In dem Vereinsjahr 1899—1900 wurden 7 Versammlungen abgehalten, 3 Hauptversammlungen im Waldhorn in Plochingen und 4 Versammlungen in Stuttgart (König von Württemberg).

In der ersten Versammlung, die am 24. Oktober 1899 in Stuttgart stattfand, sprach Freiherr Dr. v. Westenholz, Privatdocent an der Technischen Hochschule, der den Verein schon öfter durch interessante Vorträge aus dem Gebiet seiner engeren Studien erfreute, über Shakespeares Königsdramen. Diese Dramen, 10 an der Zahl, können insofern zu einem Cyklus zusammengefasst werden, als in ihnen der Held ein König der englischen Geschichte ist und als solcher zum Träger eines Konfliktes wird. Die beiden Dramen König Johann und Heinrich VIII. sind eigentlich nur der Prolog und der Epilog zu einem grossen achtaktigen Drama, das von den übrigen 8 Königsdramen gebildet wird. Die beiden Pfeiler dieses Baus sind Richard II. und Richard III.; in dem Zwischenraum zwischen beiden spielt sich der Kampf ab zwischen dem Königtum von Gottes Gnaden und dem Königtum aus eigener Macht. In Richard II., einem gewöhnlich unterschätzten Bühnenwerk, steht Shakespeare schon auf der Höhe seines Schaffens, besonders in der Schilderung der Charakterwandlung des Helden zeigt er seine grosse psychologische Meisterschaft. Dieses Stück bildet zusammen mit den beiden Teilen von Heinrich IV. und mit Heinrich V. eine Tetralogie, in welcher uns der junge Heinrich von drei verschiedenen Seiten vorgeführt wird: 1. in seinem Verhältnis zum Vater, der sich von Anfang an als unrechtmässiger Besitzer des Throns gefühlt hat und in seinem ungeratenen Sohn gewissermassen eine Strafe des Himmels erblickt, während ihm der junge Percy als Ideal der Männlichkeit erscheint; 2. als Mensch (Sieg seiner Selbstbeherrschung über Percys Ungestüm in der Schlacht bei Shreswburg); 3. als liebenswürdiger Gesellschafter, besonders in seinem Verhältnis zu Fallstaff, dem Vertreter des humorvollen Lumpentums. Heinrich V. ist das am wenigsten dramatische von diesen Stücken. Shakespeare gab es gewissermassen nur als dramatisches Lebensbild (Vorführung der Schlacht bei Azincourt), als Abschluss einer dramatischen Lebensgeschichte. Wie die vier ersten, so bilden auch die vier letzten Dramen, Heinrich VI. (1., 2. und 3. Teil) und Richard III. eine Tetralogie,

deren Inhalt die Rache, der Kampf des Hauses York gegen das Haus Lancaster bildet. Das tragische Moment dieser zweiten Tetralogie besteht darin, dass Richard zu Grunde geht auf der Jagd nach dem Schattenbild einer Würde, die er in Wirklichkeit als Protektor des Reiches schon besitzt, und dass er, obwohl ein Mann voll Thatkraft und dazu von dem Schein der Legitimität und des Rechts umwoben, zuletzt als das Urbild eines Tyrannen, eines Usurpators und sogar eines Verbrechers endet. Mit der Vorführung dieses Kampfes zwischen Legitimität und Usurpation hat Shakespeare die Aufgabe des geschichtlichen Dramas mustergültig gelöst.

Sonntag, den 26. November fand in Plochingen die erste Hauptversammlung statt. Prof. Grunsky-Esslingen sprach über Cromwell in der englischen (bezw. deutschen und französischen) Geschichtschreibung. Dasselbe Jahr 1899, in dem die Waldenser Württembergs das 200jährige Bestehen ihrer Gemeinden feiern, bringt die 300. Wiederkehr des Geburtstags ihres mächtigen Beschützers Oliver Cromwell. Selten sind über einen Staatsmann die Urteile so grundverschieden gewesen wie über Cromwell, der, wie Ranke sagt, von der nächsten Nachwelt als ein moralisches Ungeheuer verdammt, von der späteren Zeit als einer der grössten Männer des menschlichen Geschlechts gefeiert worden ist. Seine Zeitgenossen urteilten über seinen Charakter meist ungünstig. Die Verteidiger der alten Einrichtungen verdammten ihn als Zerstörer der Monarchie, während seine Parteigenossen ihm seinen späteren Abfall vom republikanischen Ideal nicht verzeihen konnten. Auch die Aufklärungszeit, ohne Verständnis für religiöse Charaktere, vermochte Cromwell nicht zu würdigen, sondern sah in ihm einen Heuchler, dem religiöses Gebaren Mittel für Erreichung ehrgeiziger Zwecke war. In diesem Sinn hat Hume über Cromwell geurteilt und der erste nicht englische Biograph Cromwells, Villemain, vertritt wesentlich dieselbe Auffassung. Einen dauernden Umschwung in der Beurteilung Cromwells hat erst Carlyle durch sein Werk: Briefe und Reden Cromwells, hervorgebracht. Er hat uns Cromwell zum erstenmal aus einer grossen Anzahl authentischer Worte, namentlich aus Privatbriefen kennen gelehrt. Nicht Falschheit und Heuchelei war Cromwells Wesen, sondern Abneigung gegen allen Schein, tiefer Ernst und ein scharfer Sinn für die Wirklichkeit. Der Auffassung Carlyles haben sich die späteren Geschichtsschreiber angeschlossen, so Macaulay. Ein ruhig und besonnen abwägendes Urteil fällt Ranke. Er lässt manche Vorwürfe stehen,

er verzichtet manchmal darauf, ein abschliessendes Urteil auszusprechen, aber die Hauptanklagen, Heuchelei und Ergeiz, lässt auch er nicht gelten. Die Hauptvertreter der jüngsten englischen Geschichtsschreibung, soweit sie sich mit Cromwell befasst, sind Firth und Gardiner, die sich auf Carlyle und neugefundene Quellen stützen. Gardiner fasst sein Urteil dahin zusammen: In Cromwell finden wir eine Vereinigung anscheinend widersprechender Eigenschaften, eine Vereinigung, wie sie eben das englische Volk im ganzen charakterisiert. Die Engländer sind eine Nation, die auf Weltherrschaft ausgeht und in diesem Streben die Gefühle anderer Völker oft wenig geachtet hat; sie wollen aber ihre Herrschaft in den Dienst des Fortschritts, der Sittlichkeit und Gerechtigkeit stellen und fühlen sich unbefriedigt, solange ihnen dies nicht gelingt. Diese Doppelnatur zeigt auch Cromwell; er ist der grösste, weil der typischste Engländer. Und wie das englische Volk ganz entgegengesetzt beurteilt wird, indem fremde Völker an ihm nur das materielle Streben nach Macht und Reichtum sehen, während es sich selbst als Träger der Kultur erscheint, so hat auch Cromwell die widersprechendste Beurteilung erfahren. — Nach Besprechung geschäftlicher Dinge und Ablegung des Jahresberichts wurden sodann die Wahlen für das neue Vereinsjahr vorgenommen. Der bisherige Vorstand, Prof. Güntter-Stuttgart, wurde wieder gewählt, ebenso der bisherige Kassier, Prof. Schirmer-Esslingen; zum Schriftführer wurde Professoratsverweser Schwend-Stuttgart gewählt.

In der Versammlung vom 11. Dezember sprach der Vorstand des Vereins Prof. Güntter über die Schwanrittersage. Alte Sagen der Angeln und Friesen erzählen von dem Herrscher des Himmels, der bald in Schwangestalt, bald auf schwanengleichem Schiff oder auf dem Schiff, das ein Schwan zieht, zu den Menschen kommt, ihnen die Kultur bringt und dann wieder verschwindet. In altfranzösischen Gedichten des 12. und 13. Jahrhunderts taucht derselbe Mythus wieder auf; doch ist der schwanengleiche Himmelsgott zum Schwanritter geworden. Die Schwanrittersage wurde bereichert durch Motive aus dem Märchen von den sechs Schwanen, das uns in verschiedenen Gestaltungen erhalten ist. So entstand die typische Form der Schwanrittersage: Zum Schutz einer in ihrem Recht angefochtenen Fürstin naht ein unbekannter Ritter in einem Schwanschiff, besteht für sie siegreich einen Gotteskampf und erhält dafür ihre Tochter zum Weib. Auf ihr forschendes Fragen nach seiner Herkunft zieht er wieder in unerreichbare Ferne. Grössere

Verbreitung gewann die Sage dadurch, dass sie in die Ahnengeschichte Gottfrieds von Bouillon verflochten wurde. Des Schwanritters Tochter Ida sollte Gottfrieds Mutter gewesen sein. Auf eine dieser französischen Bearbeitungen der Sage vom Chevalier au cygne geht das zwischen 1260 und 1270 verfasste Gedicht Konrads von Würzburg zurück. Wenn Wolfram von Eschenbach im Parzival die Schwanrittersage an die Gralsage knüpft, so folgt er dabei jedenfalls seiner französischen Vorlage. Doch ist er es, der den Schwanritter geradezu zum Sohn des Parzival macht; auch hat er ihm zuerst den Namen Lohengrin gegeben, indem er den Namen eines französischen Ritters, des „Lothringers Garin“ in der Form Loherangrin auf den Schwanritter, der bis dahin namenlos war, übertrug. Durch die Abstammung Lohengrins aus dem Gralreich gewann die Sage einen geheimnisvollen Hintergrund. Auf der knappen Skizze in Wolframs Parzival beruht die ganze weitere Entwicklung der Sage in Deutschland, so das aus dem Ende des 13. Jahrhunderts stammende Gedicht Lohengrin. Der Kern der Sage ist von allerlei Beiwerk überwuchert, dagegen der Schluss, da Lohengrin vor seinem Scheiden seine Herkunft enthüllt, fügt ein hochpoetisches Motiv der Sage hinzu. Spätere setzten die Sage fort und schwächten dadurch die dichterische Wirkung ab. Dann verscholl die Sage für Jahrhunderte, bis Wagner, durch die griechischen Märchen von Zeus und Semele und Amor und Psyche auf ihren poetischen Gehalt hingewiesen, ihr eine abschliessende Gestalt gab. Er hat in seinem Werk Züge aus den verschiedenen Fassungen der Sage verarbeitet. Nebenwerk fiel weg; die Ereignisse wurden zusammengerückt; einzelne Motive aus dem Nibelungenlied, aus Webers Euryanthe und Immermanns Merlin traten hinzu. Doch ist der Lohengrin Wagners eigenste Schöpfung, auch abgesehen von der Musik. Er hat den innersten Gehalt der Sage herausgearbeitet und das Verbot der Frage nach der Herkunft psychologisch motiviert. Der hohe Fremdling will rein um seiner Persönlichkeit willen geliebt werden; er sucht das Weib, das an ihn glaubt, ohne zu fragen, woher er sei. Aber das Weib kann nicht ertragen, dass der geliebte Mann ihr ein unbegriffenes Geheimnis bleibe. Damit ist ein wirklich tragischer Zusammenstoss gegeben, der beider Glück zertrümmert.

Montag den 29. Januar hielt Prof. Dr. Rayhrer vom Eberhard-Ludwigs-Gymnasium einen Vortrag über Miltons Paradise regained. Im Jahr 1671 gedruckt, wenn auch vielleicht vorher geschrieben, ist das Gedicht während der unfreiwilligen Musse ent-

standen, deren Milton seit der Wiederherstellung des Königtums pflegte. Ein Freund soll ihn dazu angeregt haben, dem verlorenen Paradies ein wiedergewonnenes gegenüberzustellen; aber Milton hatte sich schon vor seiner Thätigkeit als politischer Schriftsteller mit dem Plan getragen, Stoffe aus dem Leben des Messias dichterisch zu behandeln. Im wiedergewonnenen Paradies schildert Milton nicht, wie man erwarten sollte, den ganzen Hergang der Erlösung, sondern er lässt den Erlöser das Paradies wiedergewinnen schon durch die siegreiche Abweisung des Versuchers nach der Taufe durch Johannes. Mit der Abwehr des Teufels erscheint das Erlösungswerk gesichert und thatsächlich zeigt Jesus nachher in Worten und Thaten eine bewunderungswerte Sicherheit und volle Gewalt über sich selbst. Das Gebiet, auf das der biblische Bericht den Dichter führte, war ihm vollständig vertraut. Aber Miltons poetische Kraft ist hier geringer als im Verlorenen Paradies. Der titanische Satan ist zu einem gewandten Disputator und Weltmann geworden. Überdies leidet das Gedicht an unnützen Wiederholungen, weitschweifigen theologischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, auch an einzelnen Geschmacklosigkeiten z. B. wenn der Dichter den Teufel die erste Versuchung durch das Anerbieten einer üppigen Mahlzeit wiederholen lässt und nicht versäumt, die einzelnen Leckerbissen aufzuzählen. Von psychologischer Feinheit, dramatischer Bewegung, epischer Gestaltung, ist wenig vorhanden und der biblische Text in seiner Einfachheit und Grösse und in seiner geheimnisvollen Kürze ist auch poetisch dem Gedicht überlegen. Die Schönheiten des Gedichts liegen ganz in den Einzelheiten. Auch zeitgeschichtlich ist dieses interessant, indem es einen Einblick in das Gemütsleben des Dichters nach der Revolution gestattet. Die revolutionäre Stimmung, in der sich der Dichter während seiner politischen Kämpfe und Siege befand, ist geschwunden. Er beschränkt sich darauf, die verlorene Herrschaft zu betrauern. In seinem Gedichte giebt der Puritaner Milton das letzte grosse Bekenntnis der unterlegenen religiösen und moralischen Anschauung. Milton ist aus Überzeugung ein christlicher Dichter, der im Wiedergewonnenen Paradies die biblische Poesie unendlich höher stellt als die klassische. Der Theologe Milton äussert sich in zahlreichen theologischen Erörterungen, die den Gang der Erzählung störend unterbrechen. Aber doch ist Milton kein engherziger Theologe. Er hat in seiner Jugend mit vollen Zügen aus dem Born klassischer Bildung getrunken und sich den Sinn bewahrt für die Grösse der

antiken Welt, für die Erhabenheit ihrer Ideale und für die Schönheit einer edlen Sprache. Milton steht, wie Taine sagt, zwischen zwei Zeitaltern. Vom scheidenden hat der Dichter die freie poetische Begeisterung, vom kommenden der Protestant den Ernst in religiösen und politischen Fragen. (Schluss folgt.)

Über den gegenwärtigen Stand der faunistisch-entomologischen Litteratur Deutschlands nebst Bemerkungen zum zoologischen Unterricht der höheren Schulen.

Von Rektor Diez in Hall.

Die verschiedenen Ordnungen der Insekten erfreuen sich in sehr verschiedenem Grade des Wohlgefallens der Sammler. Einen Gradmesser hiefür bildet die entomologische Litteratur, in der einzelne Ordnungen, wie Schmetterlinge und Käfer, die eingehendste liebevollste Bearbeitung, andere, wie Dipteren, Hemipteren u. s. w., eine oft recht stiefmütterliche Behandlung gefunden haben. Während landauf landab Alte und Junge, Gelehrte und Ungelehrte, sich mit dem Sammeln von Schmetterlingen und Käfern befassen, so dass wir von dem Vorkommen und der Verbreitung einer grossen Zahl von Arten eine ziemlich genaue Kenntnis besitzen, harren die unscheinbaren, weniger durch Grösse und Farbenpracht hervorragenden, wegen ihrer Waffen gefürchteten oder wegen ihres Geruches und ihrer Lebensweise missachteten Insekten der Ordnungen der Hymenopteren, Neuropteren, Dipteren u. s. w. noch grossenteils der Bearbeitung und unser Wissen von dem Vorkommen, der Entwicklung und Lebensweise dieser Tierchen weist noch sehr grosse Lücken auf. Es ist deshalb jeder Fortschritt auf diesem Gebiete mit Freude zu begrüssen und manchem Lehrer der Zoologie dürfte es vielleicht nicht unerwünscht sein, auf einige neuere Werke der faunistisch-entomologischen Litteratur hingewiesen zu werden. Nicht unterlassen möchte ich hiebei, darauf aufmerksam zu machen, dass die Bearbeitung von Lokalfaunen einen dankbaren Stoff für die Programmabhandlungen der höheren Schulen darbietet, der noch viel zu wenig behandelt worden ist. Beschränkt man sich dabei auf kleinere Gruppen, so ist leichter Vollständigkeit zu erzielen,

die Mühe ist kaum grösser als bei der Abfassung einer anderen Abhandlung und man hat die Befriedigung, etwas Brauchbares oder gar Wertvolles geschaffen zu haben: eine notwendige Grundlage für spätere zusammenfassende Arbeiten. Eine gefährliche Klippe bildet freilich das Bestimmen schwieriger Arten, doch findet man immer Spezialisten, die einem mit Rat und That an die Hand gehen.

Von der Besprechung der Litteratur über Schmetterlinge soll hier Umgang genommen werden. Die Zahl der Werke ist zu gross, die meisten sind auch zu bekannt, als dass es nötig erschiene, näher darauf einzugehen. Desgleichen sollen die allgemein bekannten und weit verbreiteten illustrierten Werke der Käferlitteratur von der Betrachtung ausgeschlossen werden. Einige andere aber seien erwähnt. Da ist zunächst: Fricken, Naturgeschichte der in Deutschland einheimischen Käfer. Es kennzeichnet sich als das Werk eines feinsinnigen, liebevollen Beobachters der Natur, der seine Beschreibungen und Bestimmungstabellen nicht schablonenhaft denen der grossen Handbücher nachgebildet, sondern selbständig geschaut und verglichen, der ferner sein Buch mit zahlreichen biologischen Bemerkungen über Vorkommen, Lebensweise, Fortpflanzung u. s. w. ausgestattet hat, die eine wertvolle Beigabe zu ihm bilden und es weit über das Niveau vieler anderen, sich auf Beschreibungen und Bestimmungstabellen beschränkenden Bücher erheben. Ein Fehler — viele werden es für einen Vorzug halten — der dem Buch anhaftet, ist der, dass es nicht alle in Deutschland vorkommenden Arten enthält. Dadurch ist es möglich geworden, seinen Umfang auf ein verhältnismässig kleines Mass zu beschränken, seine Benützung zu erleichtern, jedoch bei der Bestimmung der kleineren und kleinsten Arten ist grosse Vorsicht geboten, da diese nur sehr unvollständig darin vertreten sind. Verfasser ist sich dieses Übelstandes offenbar wohl bewusst gewesen, denn der Umfang des Buches ist seit der ersten Auflage bedeutend angeschwollen.

Etwas irreführend und deswegen vielleicht nicht so bekannt, als sie es verdienten, sind die Titel zweier andern Werke, die auf annähernde Vollständigkeit Anspruch machen können. Es sind dies die Fauna transsylvanica und die Fauna baltica von Seydlitz, erstere alle dem süddeutschen, letztere alle dem norddeutschen Faunengebiet angehörigen Arten umfassend. Die zweckmässig eingerichteten Bestimmungstabellen und die kurzen aber treffenden Beschreibungen lassen wenig zu wünschen übrig, so dass da, wo Fricken versagt, das Buch die besten Dienste leistet, die Biologie aber ist leider

vollständig vernachlässigt, über die Lebensweise der einzelnen Arten finden sich nicht die geringsten Angaben, ja nicht einmal die Futterpflanzen z. B. bei Blatt- und Rüsselkäfern sind angegeben, und das halten wir für einen wirklichen Mangel des sonst vortrefflichen Werkes. Jeder, der mit dem Bestimmungsgeschäft vertraut ist, weiss, wie sehr es durch solche Angaben erleichtert wird, wie oft sie gleichsam die Probe auf das Rechenexempel bilden.

Wer sich noch eingehender mit dem Studium der Käfer befassen will, der findet an Ganglbauer, Käfer von Mitteleuropa, und Erichson, Insekten Deutschlands Werke, die auch den höchsten Anforderungen genügen. Letzteres Werk, das zum Schmerz der Entomologen ein Torso zu bleiben bestimmt schien, geht nun doch endlich seinem Abschluss entgegen. Die noch fehlenden Bände sollen unter der Leitung des Verfassers der Fauna baltica und transsylvanica in rascher Folge erscheinen und so reift auch diese Frucht, deren Anfänge Jahrzehnte zurückreichen, der Vollendung entgegen. Von dem auf fünf Bände berechneten Ganglbauer, der die längst vergriffene und auch teilweise veraltete Fauna austriaca (die Käfer) von Redtenbacher ersetzen soll, sind nunmehr drei Bände erschienen. Aber man sieht, wie auch hier dem Verfasser die Arbeit unter der Hand anschwillt, wie die Pausen zwischen dem Erscheinen der einzelnen Bände länger und diese selbst immer dickleibiger und damit — teurer werden. Der erste Band kostete 22 Mk., der zweite schon 28 Mk., der dritte aber 41 Mk. Das vornehm ausgestattete Werk, das aber keine Tafeln, sondern nur zur Veranschaulichung der morphologischen und anatomischen Verhältnisse Holzschnitte in geringer Zahl enthält, wird, nebst Erichson, wohl für lange Zeit einen gewissen Markstein in der faunistischen Käferlitteratur bilden.

Zeugt so die reiche Litteratur über diese Insektenordnung für den Eifer, mit dem viele ihren Sammelsport betreiben, so beweist umgekehrt die Armut oder gar der vollständige Mangel an zusammenfassenden Werken über die übrigen Ordnungen, wie gering das Interesse für diese ist. Hymenopteren und Dipteren schrecken durch ihre ungeheure Artenzahl und die Mühe, die das Sammeln, Herrichten, Ordnen und Bestimmen der oft sehr kleinen, zarten und vergänglichen Formen mit sich bringt, ab, mit Abscheu vollends werden von den meisten Menschen die Hemipteren, deren sicherster Schutz in ihren Stinkdrüsen liegt, angesehen. Soll es doch auch vorgekommen sein, dass der Direktor einer Anstalt, dem ein Lehrer

als Gegenstand seiner Programmabhandlung eine Hemipteren- zu deutsch Wanzenfauna des betreffenden Landesteils vorschlug, dieses Thema als ungeeignet zurückwies. Trotzdem haben die letzten Jahre ein diesen Gegenstand in sehr gründlicher, umfassender Weise behandelndes Werk gezeitigt, das erwähnt zu werden verdient. Es ist die Fauna germanica, Hemiptera heteroptera, von Oberstabsarzt Dr. Hüeber in Ulm. Mit unermüdlichem Fleiss hat der Verfasser alles gesammelt und verarbeitet, was über das Vorkommen, die Lebensweise u. s. w. dieser Insekten je geschrieben worden ist. Bedauerlicherweise fehlen die Bestimmungstabellen und ist das Werk nicht ganz vollständig, da zwischen dem Verfasser und dem naturwissenschaftlichen Verein in Ulm, in dessen Jahresheften die Fauna veröffentlicht wurde, Meinungsverschiedenheiten entstanden. Gleichsam als Fortsetzung dieser Arbeit lässt Hüeber zurzeit in den Jahresheften des Vereins für vaterländische Naturkunde eine Synopsis der Blindwanzen Deutschlands erscheinen. Sie ist bis zum sechsten Heft gediehen, immerhin wird noch eine Reihe von Jahren vergehen, bis das verdienstvolle Werk vollständig vorliegt. Es enthält, abweichend von der Fauna germanica, ausführliche Beschreibungen und Bestimmungstabellen und wird hoffentlich dazu dienen, auch das Interesse für diese verachteten Tiere in den Kreisen der Naturfreunde etwas zu wecken. Die zweite Gruppe der Hemipteren, die Hemiptera homoptera (Cicadinen) umfassend, hat gleichfalls in jüngster Zeit eine zusammenfassende Bearbeitung gefunden in Melichars Cicadinen von Mitteleuropa (Berlin, Dames, 1896). Der Grund, warum so wenige sich bis jetzt mit dieser interessanten Insektengruppe beschäftigt haben, mag zum Teil darin gelegen haben, dass es an einem brauchbaren handlichen Bestimmungsbuch darüber fehlte. Dem ist nun durch die gründliche Arbeit des hervorragenden Kenners abgeholfen. Das nicht immer leichte Geschäft des Bestimmens der Cicaden wird durch eine grosse Anzahl sehr sorgfältig ausgeführter Zeichnungen teils des ganzen Insekts teils einzelner Körperteile, wie der Flügel, des Kopfes, Hinterleibs u. s. w. ganz bedeutend erleichtert und vereinfacht. Nicht ohne leises Bedauern haben wir bei der Benützung des vortrefflichen Werkes gefunden, dass der Verfasser auf die Beigabe biologischer Mitteilungen gänzlich verzichtet hat.

Zum Schluss dieser kurzen Übersicht neuerer faunistisch-entomologischer Werke sei des jetzt ebenfalls vollständig vorliegenden Buches von Tümpel: Die Geradflügler Mitteleuropas,

dessen erste Lieferungen in diesen Blättern eine eingehende Würdigung gefunden haben[1]), gedacht. In seinem reichen Schmuck farbiger Tafeln wendet es sich offenbar an ein grösseres Publikum und wirbt nicht bloss um die Teilnahme reifer Männer sondern auch jugendlicher Sammler. Der Erfolg wird bei dem Interesse, das die Jugend den Wasserjungfern und Heuschrecken ohnedies entgegenbringt, nicht ausbleiben.

So schliesst sich zur Freude der Entomologen eine Lücke um die andere. Eine Insektengruppe nach der andern findet ihren Bearbeiter, aber immer noch bleibt viel zu thun. Möge der Zeitpunkt nicht mehr fern sein, wo ganz Deutschland faunistisch gründlich durchforscht und das Ergebnis dieser Forschungen in brauchbaren Werken niedergelegt ist. Andere Länder, z. B. Frankreich, sind uns in dieser Beziehung offenbar voran. In den letzten Jahren ist in Frankreich ein Werk erschienen, das die gesamte höhere und niedere Tierwelt des Landes umfasst und Bestimmungstabellen sowie kurze Beschreibungen aller Arten enthält. Es betitelt sich Acloque: Faune de France, umfasst 4 Bände (I. Coleopteren; II. Orthopteren, Neuropteren, Hymenopteren, Lepidopteren, Hemipteren, Dipteren; III. Tausendfüssler, Spinnen, Krustentiere, Würmer, Weichtiere, Schwämme, Protozoen; IV. Säugetiere, Vögel, Fische, Reptilien und Lurche) und kostet 50 Fr.

Nicht ganz unangebracht dürfte es erscheinen, wenn wir im Anschluss an das Vorstehende noch mit einigen Worten auf unsern Standpunkt über die Behandlung der niederen Tiere im naturgeschichtlichen Unterricht der höheren Schulen zu sprechen kommen. Wir glauben uns nicht zu täuschen in der Annahme, dass die meisten Lehrer sich darauf beschränken, an der Hand der Abbildungen des Lehrbuchs oder grösserer zoologischer Wandtafeln den Körperbau dieser Tiere zu erläutern. Kaum einer wird sich entschliessen, sie in natura den Schülern vor Augen zu führen. Der Grund liegt teils in der verhältnismässigen Kleinheit der Tiere und ihrer Organe, z. B. der Fresswerkzeuge, teils in der Mühe, die das Beschaffen des Materials macht, endlich in der Thatsache, dass der Lehrer die meisten Insekten — was von ihm auch nicht anders erwartet werden kann — mit ihren Artnamen nicht zu benennen vermag und im Gefühl der Unzulänglichkeit seiner zoologischen Kenntnisse lieber auf eine Vorführung des lebenden oder toten Tierleibs verzichtet.

[1]) Die Besprechung ist noch nicht zum Abdruck gelangt.

Uns dünkt mit Unrecht. Abbildungen vermögen nie die Natur zu ersetzen, sie hinterlassen nicht dieselben deutlichen Spuren in unserem Gedächtnis, regen die Einbildungskraft nicht so lebhaft an, wie das angeschaute Objekt. Warum legen wir denn Wert darauf, dass im botanischen Unterricht jeder Schüler seine Pflanze in der Hand hält, sie untersuchen, beschreiben, ihre Eigentümlichkeiten und Besonderheiten erkennen und sie von andern unterscheiden lernt? Warum kennt deswegen fast jeder Schüler eine Menge wildwachsender Pflanzen bei Namen, während sich seine Kenntnis der niederen Tierwelt auf den Maikäfer, den Feuerstehler, die Biene, die Wespe und noch einige andere beschränkt? Die Mehrzahl der in den Büchern behandelten Insekten, wie Gelbrand, Beerenwanze u. s. w., hat er nie gesehen und wenn er sie zu Gesicht bekommt, kennt er sie nicht trotz der Besprechung in der Schule. Warum nimmt man mit den niederen Tieren nicht ebenso Bestimmungsübungen vor, wie mit den Pflanzen? Enthält doch jetzt selbst der kleinste Leitfaden der Botanik solche Bestimmungstabellen, dagegen kein Lehrbuch der Zoologie. Es würde ja für den Anfang genügen, die Familie, allenfalls die Gattung zu bestimmen. Ein besonderer Wert dieser Übungen liegt darin, dass sie den Geist schulen ohne jede Belastung des Gedächtnisses. Nicht mit Unrecht vergleicht Seydlitz in der Vorrede zu seiner Fauna baltica die Bestimmung eines grossen Laufkäfers oder Bockes hinsichtlich ihres Wertes für die Übung und Schärfung des Denkvermögens etwa mit dem Beweis des pythagoreischen Lehrsatzes, während die Bestimmung eines kleinen Rüsselkäfers oder Kurzflüglers in Bezug auf Schwierigkeit sich dreist mit der Auflösung einer Differentialgleichung auf eine Stufe stellen dürfe. — Also man sorge in erster Linie dafür, dass in jeder Schule eine Sammlung derjenigen Kleintiere vorhanden ist, die im Unterricht besprochen werden. Zweitens versuche man es, die Behandlung in der Weise vorzunehmen, dass man jedem Schüler das zu besprechende Tier, z. B. einen Maikäfer, in die Hand giebt. Dass bei der Tötung der Tiere jede unnötige Grausamkeit vermieden, dass während des Unterrichts kein Unfug getrieben wird, das zu bewirken wird dem Lehrer, wenn er den nötigen sittlichen Ernst zeigt, nicht schwer fallen. Drittens nehme man leichtere Bestimmungsübungen vor. Unendlich viel mehr Frucht wird auch der Unterricht bringen, wenn die Erläuterungen über Lebensweise, Anpassungserscheinungen u. s. w. mit dem Objekt selbst statt nur mit der Abbildung vor Augen gegeben werden. Die Schwierigkeiten,

die sich der Ausführung dieser Vorschläge entgegenstellen, lassen sich gewiss überwinden und der Unterricht würde nur dabei gewinnen.

Amtliche Bekanntmachung.

Es wird hiemit zur Kenntnis gebracht, dass denjenigen Lehrern, welche die vom 1.—4. Oktober l. J. in Strassburg i. E. stattfindende Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu besuchen wünschen, auf ihre Gesuche der erforderliche Urlaub, soweit es die Verhältnisse der Anstalten gestatten, erteilt werden wird.

K. Kultministerial-Abteilung
für Gelehrten- und Realschulen.
Rapp.

Litterarischer Bericht.

H. Zander, Gymn.-Prof. in Gütersloh, **Luthers bleibende Bedeutung für evangelische Schulen,** und
Derselbe, **Weihe und Glück der christlichen Erziehung.** — Je 16 S. Preis je 20 Pf. Gütersloh, Bertelsmann.

Beide Vorträge, zum 50jährigen Jubiläum des Gymnasiums in Gütersloh auf Juni l. J. neu abgedruckt, sind als geistvolle Gelegenheitsreden heute noch geeignet, uns Lehrern die Köstlichkeit unseres Berufes, zumal an der Jugend der Gymnasial- und sonstigen höheren Schulen, ans Herz zu legen. Solche Lektüre erquickt wie ein frisches Bad.

K. W.

Bone, Prof. Dr., **Lateinische Schulgrammatik.** XII u. 174 S. Köln, Verlag der M. Du-Mont-Schaubergschen Buchhandlung, 1900.

Das Buch will den modernen Bedürfnissen des lateinischen Unterrichts entgegenkommen und dazu beitragen, die Verwirrung im höheren Schulwesen zu beseitigen. Diese hat nach der Ansicht des Verfassers ihren Grund nicht etwa in den neuen Lehrplänen von 1892: weder ihr „Buchstabe“ noch ihr „Geist“ habe sie angestiftet, sondern sie hätten

die Verwirrungen vorgefunden, und diese hätten mit ihnen weiter bestanden. Nicht das Ziel des lateinischen Unterrichts, sondern nur die Wege zu diesem Ziel seien zu prüfen und zu ändern. Den einzig richtigen Weg findet der Verfasser in weiser Beschränkung des Unterrichts in der lateinischen Grammatik, die nach wie vor die stete Begleiterin des Schülers bilden muss. Sie soll erstens kurz sein, und diese Kürze soll erreicht werden durch Weglassung der Masse von Beispielen, lexikalischen Bruchstücken und phraseologischem Beiwerk, welche die bisherigen Grammatiken dickleibig und unklar gemacht hätten und Sache der Lektüre seien. Sodann soll das Deutsche den Mittelpunkt wie des gesamten Schulunterrichts so auch des lateinischen Unterrichts bilden, und die Grammatik hat die Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache den Formen der deutschen gegenüberzustellen. Drittens soll der grammatische Unterricht ein vergleichender sein: nicht nur das Griechische, sondern auch das Französische, Englische und selbst das Italienische soll zur Vergleichung herangezogen werden. — Neu sind ja diese Prinzipien nicht: sie sind mehr oder minder immer verfolgt worden und nicht um das Dass, sondern nur um das Wie und Wie weit kann es sich hier handeln. Das Buch soll sich also von den bisherigen Grammatiken unterscheiden. Und in der That folgt sein Inhalt nicht dem Durchschnitt der anderen Grammatiken. Schon die Formenlehre zeigt ein anderes Bild, als wir es zu sehen gewohnt sind. Nach einer kurzen Vorbemerkung über die lateinische Sprache (latinische Volkssprache und römischen Dialekt) werden im ersten Kapitel (Wortbildungslehre) in schöner und lehrreicher Weise die Buchstabenveränderungen (Veränderung von red — Aus- und Abfall von Konsonanten — Übergang von a und e in i und von au in u), die verneinenden Vorsilben, Reduplikation, die Substantiv und Adjektiv bildenden Endungen gezeigt, wobei schöne etymologische Bemerkungen mit unterlaufen (biga aus bis ingare, benevolus = bene vult, postridie aus postero die etc.). Bei der Verbalbildung (S. 6) sind nur die intensiva genannt; die incohativa, deminutiva etc. fehlen ganz.

Das zweite grosse Kapitel behandelt die Formenlehre auf nicht ganz 52 Seiten, wovon auf die Flexion des Nomens nur 14 Seiten Text und 4 Seiten Beispiele entfallen. Hauptgrundsatz des Verfassers in der Deklination ist, nicht Wörter, sondern Endungen zu lehren, und die Stämme so vorzuführen, dass der Schüler sieht, was er mittels der Endungen leisten kann. Daher sind die Beispiele nicht innerhalb des Textes gestellt, sondern als das weniger Wichtige als Abschluss hinter die Deklination. Für die „Motion“ (subst. mobilia) sind S. 10 Anm. 1 zu wenige Beispiele angeführt. Der vocativus ist in den Endungstabellen noch überall aufgeführt, statt in der Einleitung ein für allemal zu sagen, dass er mit Ausnahme der zweiten Deklination bei den subst. auf us gleich dem nom. ist. Hervorzuheben ist die lobenswerte Kürze,

besonders gegenüber dem früheren Wirrwar der dritten Deklination. Bei den pron. demonstr. vermisst man (S. 21) tantus, talis, tot, bei den relat. quantus, qualis, quot, bei den verallgem. relat. quantuscunque, qualiscunque, quotcunque. Die Stellung von quisque (S. 22 Anm. 10) dürfte sich kaum schon für die Formenlehre eignen; ebenso gehört die Behandlung des unpersönlichen „man" (S. 23) nicht hieher, wo weder Konjugation noch Moduslehre vorausgesetzt werden kann. Auch in der Konjugation (28 S.) sind zuerst nur die Endungen der vier Konjugationen zusammengestellt. Daran reihen sich die gebräuchlichsten Verba derselben nebst den unregelmässigen Verben und dann erst kommt die Reihe der Beispiele. Die Bemerkung über das Supinum auf um und u (S. 28 Anm. 2) gehört in längerer Ausführung in die Syntax. Die Composita von esse sind nicht hinter esse genannt (S. 30), sondern bei den unregelmässigen Verben S. 49. Bei den composita von stare (S. 35) vermisst man circumstare. Den Ausdruck semideponentia hat der Verfasser (S. 36) fallen lassen. Die Verba der dritten Konjugation sind in alphabetischer Anordnung gegeben, weil eine solche einzig und allein übersichtlich sei und die Unordnung der alten Überschriften (perf. auf vi, ui, si, auf i etc.) beseitige. Diese neue Anordnung hat das eine Gute, dass gleichlautende Verba, wie sinere, serere, findere, fidere, fingere, figere dem Schüler sich besser einprägen. Aber es werden dadurch auch die zusammengehörigen einfachen und zusammengesetzten Verba voneinandergerissen; die Schularbeit wird dadurch nicht erleichtert, sondern erschwert, und die Willkür und Unwissenschaftlichkeit des Verfahrens ist ebensogross wie bei der alten Methode. Die alphabetische Anordnung ohne Auseinanderreissen der einfachen und zusammengesetzten Verba wäre besser gewesen. Am Schluss des Kapitels (S. 46) kommt dann der Verfasser selbst wieder auf die in der Einleitung verpönte alte Anordnung zurück und empfiehlt zum Zweck des Lernens vergleichende Zusammenstellungen nach Präsensstamm und Perfektbildung. Den Schluss der Formenlehre bilden Versregeln zu den Deklinationen, die gegenüber den früheren langatmigen Regeln schöne Kürze zeigen, aber überall die deutsche Bedeutung der Substantiva vermissen lassen. — Auf ca. 100 Seiten wird dann die Syntax behandelt, aber nicht in dem alten, ausgetretenen Geleise der bisherigen Bücher, sondern in neuer, origineller Art. Nach den alten Grammatiken war die Syntax eine ziemlich willkürliche Mischung von Syntaktischem, Lexikalischem, Stilistischem u. s. w. Man ging von dem Nächstliegenden aus, von den Satzteilen. Der Verfasser schlägt den Weg vom Wort zum Satzgebäude ein und entwickelt aus den Wörtern die Wortgruppen, aus den Wortgruppen die Sätze, aus den Sätzen das Satzgebäude, und behandelt dann nach diesen drei Abschnitten die Syntax. Die Wortgruppen werden gebildet durch Attribute, Casus, Präpositionen und Nebensätze. Zu den Wortgruppen gehört

auch der sog. acc. c. inf. und abl. absol. Die Lehre von den Sätzen geht aus vom Prädikat und das Subjekt ist dem Prädikat untergeordnet. Also muss die Satzlehre bei den Verbalformen beginnen (genera, modi, tempora des Verbums, Inf., Partic., Gerund. und Gerundivum). Dann erst wird von den Sätzen selbst und den Satzformen gesprochen, und zwar zuerst von den Hauptsätzen und ihren Erweiterungen durch Raum- und Zeitbestimmungen, von den modi in den Hauptsätzen und in zweiter Linie von den Nebensätzen und ihren Arten. Der dritte Teil, das Satzgebäude, zeigt, wie die Hauptsätze (durch Konjunktion, relative Anknüpfung, Asyndeton) und die Nebensätze (durch Beiordnung, Unterordnung, Verschränkung), mit einander verbunden werden, und wie durch Verknüpfung von Haupt- und Nebensätzen die Periode gebaut wird. Man sieht, die Syntax des Verfassers ist ein kunstvolles Gebäude, konstruiert mit scharfem, logischem Denken und basierend auf der festen Grundlage der Erfahrung, ein Gebäude, an dem die Kritik, wenn sie keine nörgelnde sein will, nur Nebensächliches aussetzen kann. Einiges sei bemerkt: S. 63 Nr. 3 heisst es vom Attribut: „das deutsche als bleibt regelmässig unübersetzt (in besonderen Fällen tritt ut an seine Stelle).“ Eine nähere Ausführung wäre angezeigt gewesen; das dazu gehörige Beispiel nimmt nur auf einen Fall Bezug, der andere, wo es mit tamquam übersetzt wird, ist gar nicht berührt. Unklar ausgedrückt ist S. 63 Nr. 5 die Regel von summus, medius etc. Die Casuslehre ist fast zu kurz ausgefallen: so fehlt z. B. S. 66 bei decet und dedecet das ebenso wichtige fallit, fugit; S. 66 Anm. 5 bei traducere die Wiederholung von trans bei Angabe des Ziels; S. 67 bei der figura etymologica die Betonung der Notwendigkeit des Attributs; S. 67, 3 d ist der Infin. bei iubere, vetare, pati, sinere als acc. des Inhalts erklärt, was aber für junge Schüler sehr schwer verständlich sein dürfte; für die persönliche Konstruktion von iubere und vetare im Passiv sind Beispiele angeführt, ohne dass in der Regel darauf Bezug genommen wäre; S. 70 fehlt näheres über die Konstruktion von invidere, das Analogon von nubere, das perf. pass. zu parcere, näheres über persuadere; S. 72 d fehlt die Beiziehung des ablat. qual. zum genit. qualit; der erstere erscheint zwar dann S. 76, aber ohne weitere Erklärung über seinen Gebrauch; S. 74 ist der locativus genannt, aber die Gelegenheit nicht benützt, neben humi etc. auch humum, humo etc. zur Vergleichung beizuziehen; S. 75 fehlt bei confidere der Dativ der Person; S. 76 bei opus est die ebenso oft gebräuchliche persönliche Konstruktion; ebenda ist der ablat. comparat. etwas unklar als ablat. mensurae bezeichnet; S. 115 ist beim Verbot in den Beispielen ne abeas, nihil timeas gesetzt entgegen der sonstigen Regel; S. 127 (Regel über dum, donec, quoad) steht quoad in Klammer, donec ist gar nicht genannt. Die Abhandlung über die Tempuslehre S. 85—94 muss eine geistreiche, philosophisch-mathematische Denkarbeit

genannt werden: aus ihr entspringt naturgemäss die Verwerfung der bisherigen Begriffe praes. histor. imperf. de conatu, perf. histor. perf. purum, sie dürfte aber für eine Schulgrammatik zu hoch gegriffen und für Schüler schwer verständlich sein, ähnlich die Erklärung des alten acc. c. inf., des ablat. absol. und die Bezeichnung der Sätze mit dummodo etc. als Wunschsätze und nur scheinbare Nebensätze. Unnötig ist die Hypallage S. 157, der acc. graecus S. 68 etc. etc. Auffallend ist ausserdem die Länge von Orgetorīgis S. 151 und Ambiorīgis S. 154. — Die angestrebte Kürze führt den Verfasser statt zu Regeln oft nur zu Schlagwörtern: so ist S. 12 Anm. 1 die Doppelform des Plural von locus genannt; statt der Erklärung steht in der Anmerkung nur das Wort „Bedeutungsunterschied“; ähnlich S. 16 Anm. 4. Dieses Streben, möglichst kurz zu sein im Text, führte dann zu einer Überfülle von Anmerkungen, die erfahrungsgemäss dem Schüler leidig sind und selten beachtet werden. Wichtige im Texte vermisste Punkte erscheinen so in der Anmerkung, so dass die Kürze oft nur eine scheinbare, die Erleichterung des Stoffes durch die Anmerkungen zur Erschwerung wird. In Anmerkung erscheinen z. B. S. 12 Wörter mit acc. auf im, ablat. auf i, plural auf ia, ium; S. 14 u und ua Formen des Neutrums; S. 15 gen. auf ius und dat. auf i bei Adjekt; ia, ium, i bei Adjekt.; S. 19 Konstruktion von milia; der Unterschied von nostrum und nostri; S. 20 hic; S. 22 Stellung von quisque; S. 65 Konstruktion von deficere und obsequi; S. 68 Konstruktion von quaerere und petere; S. 75 per bei Personen als Werkzeugen; S. 76 Gebrauch von afficere; S. 97 inf. fut. nach sperare etc.; S. 121 ne, ne non bei den Verben des Fürchtens; u. s. w. — Vielleicht hat gerade die Erkenntnis, zu kurz gewesen zu sein, den Verfasser zu dem Vorsatz geführt, der eigentlichen Schulgrammatik mässigsten Umfangs ein Ergänzungsbüchlein für die oberen Klassen zum Nachtrag und zur Vergleichung mit anderen Sprachen folgen zu lassen. Dasselbe soll schon in Obertertia und Untersekunda im Unterricht vom Lehrer benützt werden und in den letzten drei Jahrgängen auch in den Händen der Schüler sein. Auch ein Textbuch, bezw. eine Folge von Textheften, oder mit andern Worten ein Lese- und Übungsbuch soll der Grammatik zur Seite gestellt werden, das lateinische und deutsche Texte enthaltend der Grammatik genau entspricht. Den Schluss des Buches bilden als Anhang vier Kapitel: über die gebräuchlichsten Tropen und Figuren. eine kurze Verslehre, der römische Kalender und die geläufigsten Abkürzungen. Ein genaues Register erleichtert den Gebrauch des Buches. Der Druck ist fehlerlos, abgesehen von adaequari statt adaequare S. 65 Anm. 3. Die Ausstattung des Werks lässt nichts zu wünschen übrig. Das Buch muss in jetziger Zeit, die an reformierenden Schulbüchern wahrlich keinen Mangel leidet, um seines Bestrebens, dem Geist der Zeit entgegenzukommen, und um seiner feinen, einzig dastehenden Anlage willen als

eine bemerkenswerte Erscheinung auf dem Gebiet der Schullitteratur bezeichnet werden.

Gmünd. Greiner.

Hermann Schiller, **Weltgeschichte.** Zweiter Band: Geschichte des Mittelalters. Berlin und Stuttgart, Spemann, 1901.

Über den ersten Band dieses Werkes sind manche Kritiken erschienen, so namentlich die von Prof. Franz Rühl im litterarischen Zentralblatt, welche unter Anführung verschiedener Irrtümer und unter Bemängelung der stilistischen Seite zu einem abschätzigen Gesamturteil gelangen. Rühl hält sich u. a. darüber auf, dass I, 440 das Sena, in dessen Nähe Hasdrubal besiegt und getötet ward, mit Siena (statt Sinigaglia!) wiedergegeben wird, und es ist zuzugeben, dass so etwas bei einem früheren Gymnasialdirektor und Philologen von Fach auffällig ist. Auch im zweiten Band wird es nicht schwer halten, eine Anzahl von ähnlichen Verstössen zusammenzustellen. So ist S. 43 bei der Erzählung der Araberkriege Karl Martells wieder die Behauptung wiederholt, dass die Schlacht von Tours und Poitiers 732 die Frage entschieden habe, ob die Welt des Westens arabisch-islamitische oder romanisch-christliche Kultur erhalten, bezw. bewahren sollte. Dem gegenüber hat schon Ranke, Weltgeschichte 5, 290, betont, dass die Ereignisse sich nicht auf einen Schlag vollendeten und die nächste Folge des Sieges vielmehr darin lag, dass Karl Martell sich des innerlich entzweiten Burgunds bemächtigen und so die Einheit des Reiches herstellen konnte. Die Araber selbst kamen bekanntlich schon 735 wieder und nahmen Arles und Avignon ein (Schiller sagt sogar: Lyon) und mussten aus diesen Städten unter grossen Schwierigkeiten wieder verjagt werden. Was ihrem Ansturm — den Karl Martell nur zunächst abwehrte — endgültig ein Ziel setzte, war nach dem französischen Forscher Ernest Mercier (revue historique 1878) der furchtbare religiös-nationale Aufstand der Berber gegen die Araber, der durch die Frage hervorgerufen ward, ob der Kalif bloss aus dem Geschlecht Muhameds oder — wie die Berber annahmen — aus allen Gläubigen gewonnen werden dürfe. Man sieht, dass darin ein antiarabisches Element lag, ein Streben nach Gleichberechtigung aller Gläubigen. Indem die Kalifen von 741 an fünfzig Jahre lang gegen den „Karidschismus", die afrikanische Ketzerei, kämpfen mussten, verloren die Muselmänner die Kraft zu europäischen Kriegen, und das, nicht der einmalige glorreiche Sieg Karl Martells, hat den Offensivstössen des Islam gegen Westeuropa ein Ziel gesetzt. So sagt denn auch Berthelot in der hist. général. I, 282: „on a répété souvent que ç'avait été une victoire décisive du Christ sur Mahomet. Sans aller aussi bien, constatons que, ce jour-là, Charles a barré la route aux Arabes qui ont

trouvé leur „non plus ultra". C'est déjà beaucoup. Und ebenda S. 478 weist Wahl darauf hin, dass neben dem Berberaufstand die inneren Zwistigkeiten, die unter den Eroberern Spaniens ausbrachen — den Berbern, den aus Medina gekommenen Arabern, den syrischen Truppen — lähmend auf die islamitische Offensive wirkten. Vgl. auch Aug. Müller, der Islam II, 433. Die Art, wie Schiller das Problem abthut, deutet nicht auf eingehende Spezialstudien über diesen Abschnitt mittelalterlicher Geschichte, er ist eben das Sprachrohr der Vulgata, und diese Wahrnehmung macht man auch sonst. Folgt aber daraus und aus diesen und jenen positiven Fehlern nun die Notwendigkeit eines absprechenden Urteils über das Ganze? Ich denke doch nicht. Die Geschichte des Mittelalters völlig zu beherrschen und sie fehlerlos darzustellen, das ist eine Aufgabe, die ein Einzelner nicht so bald lösen wird. Es ist doch ein gewisses Verdienst, einen Versuch einer Gesamtdarstellung dieses riesigen Stoffes zu unternehmen, und dass Schiller zu diesem Zweck viel gearbeitet und viel interessanten Stoff zusammengetragen hat, möchte ich billigerweise nicht bestreiten; der Lehrer der Geschichte wird das Werk doch vielfach mit Nutzen gebrauchen und mannigfach auch aus den kurzen über neuere Litteratur orientierenden Noten wertvolle Anregung ziehen können. Im Anhang sind auch diesmal einige Quellenstellen aus mittelalterlichen Werken in deutscher Übersetzung mitgeteilt; auch sind zwei Karten und zwanzig Abbildungen, fast lauter Porträts, beigegeben.

Stuttgart. G. Egelhaaf.

Karl Wörmann, **Geschichte der Kunst aller Zeiten und Völker.** Erster Band: Die Kunst der vor- und ausserchristlichen Völker. Mit 615 Abbildungen im Text, 15 Tafeln in Farbendruck und 35 Tafeln in Holzschnitt und Tonätzung. XVI und 667 S. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut, 1900.

Der Titel dieses stattlichen und vortrefflich ausgestatteten Werkes, dessen erster Band vorliegt, verrät, dass der Verfasser mehr geben will, als sonst in einer „allgemeinen Kunstgeschichte" geboten wird. Zwar wollen genau genommen auch diese dasselbe, aber sie machen mit der „Allgemeinheit" doch nicht so entschieden Ernst, wie es hier zum erstenmal geschieht, indem auch die Kunst der Ur-, Natur- und Halbkulturvölker und die heidnische Kunst in Nordeuropa behandelt wird. Der Unterschied ist dabei jedoch nicht so gross, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Der Löwenanteil fällt doch auch hier, wie gebührlich und natürlich, der griechischen und römischen Kunst zu, indem auf sie, wenn wir diejenigen Teile des Buchs, die nicht

Völker des Altertums behandeln, in Abrechnung bringen, stark die Hälfte des ersten Bandes entfällt. Diese Bemerkung führt sogleich auf eine beträchtliche Abweichung von der üblichen Einteilung der Kunstgeschichte in Altertum, Mittelalter und Renaissance bis zur Neuzeit. Es liegt mir ferne, die ungeheure Schwierigkeit der Anordnung eines so weit umfassenden Gebiets, wie es der Verfasser sich gesteckt hat, zu verkennen, aber die Unterscheidung von vor- und ausserchristlichen Völkern, scheint mir, so passend sie auf den ersten Anblick erscheint, nicht glücklich gewählt zu sein. Denn es ist doch eigentlich bei einer Darstellung geschichtlicher Entwicklung nicht wohl angängig, ganze Gruppen, die zeitlich weit ins Mittelalter hineinreichen, ja teilweise wie die chinesische und japanische bis an die Gegenwart herangeführt sind, vor anderen zu behandeln, die zeitlich früher liegen und möglicherweise auf die vor ihnen behandelten von Einfluss gewesen sind, wie es denn z. B. bei der Kunst des Islam klar und störend zu Tage tritt, dass sie ohne die Einwirkung der altchristlich-byzantinischen und der koptischen Kunst, die erst nach jener zur Darstellung kommen, nicht verständlich ist. Ganz wird es sich ja nie vermeiden lassen, dass eine spätere Kunstentwicklung vor einer früheren zum Abschluss gebracht wird, aber um so eher sollte dies da vermieden werden, wo es so leicht ginge. Und die natürliche Fortsetzung der klassischen Kunst ist doch die altchristliche und byzantinische, die nun erst im zweiten Bande an die Reihe kommen soll. Doch, wie gesagt, je weiter die Aufgabe gesteckt wird, um so schwieriger wird die Anordnung. Es soll darum hierauf kein allzu grosses Gewicht gelegt werden, da der Verfasser es überall wohl verstanden hat, gegenseitige Einwirkungen verschiedener Gruppen zum klaren Ausdruck zu bringen. Wenn überhaupt einer berufen war, die Kunstgeschichte in dieser allumfassenden Ausdehnung zu bearbeiten, so ist es Wörmann, der über eine staunenswerte Beherrschung des ungeheuren Stoffes verfügt. Wo man auch im einzelnen nachprüfen mag, findet man überall die eingehendste Kenntnis aller einschlägigen Fragen und einen alles überschauenden Standpunkt. Der letztere Vorzug äussert sich namentlich in der klugen Enthaltsamkeit von einem abschliessenden Urteil gegenüber den vielen Hypothesen, die mit mehr oder weniger Zuverlässigkeit aufgestellt sind, in dem weisen Bescheiden bei dem, was wir wissen können, und in dem offenen Eingeständnis dessen, was wir noch nicht gewiss wissen. Vielfach freilich sieht sich der Verfasser trotz der zahlreichen Abbildungen genötigt, Bildwerke zu erwähnen, die nicht abgebildet sind und denen gegenüber ein Leser, der sich erst unterrichten will, hilflos dasteht. Aber vor vielen ähnlichen Werken hat dieses doch den Vorzug eines ungewöhnlich grossen Bilderreichtums. Dieser ist dadurch erzielt, dass eine Menge Bildwerke in verhältnismässig kleinem Format gegeben sind und das hat bei einem derartigen Werk gewiss seine

volle Berechtigung, da es ja bei solchen Abbildungen sich nicht darum handeln kann, einen Ersatz des Originals, sondern nur ein Erinnerungsbild für das Gedächtnis zu bieten. Eine Ausnahme von dieser Regel machen die Proben polychromer Bildwerke, die in vorzüglicher Ausführung auf besonderen Tafeln beigegeben sind. Ein weiterer Vorzug, dem man bei illustrierten Werken nur allzuselten begegnet, ist die beständige gegenseitige Verweisung von Bild auf Text und Text auf Bild, wodurch die Illustration erst ihren vollen Wert erhält. Ein Eingehen auf Einzelheiten verbietet sich bei einem Werke von diesem Umfang und dieser Bedeutung eigentlich von selbst, als Gesamturteil aber wird man von diesem ersten Band unbedenklich aussprechen dürfen, dass diese Kunstgeschichte, was Reichtum und Beherrschung des Stoffs betrifft, wohl einzig dasteht und dass trotz der fast übergrossen Fülle des Beigebrachten die Darstellung doch niemals in blosse Aufzählung ausartet, sondern angenehm zu lesen bleibt. Schön ist besonders das Schlusswort zur Kunstgeschichte der römischen Kaiserzeit. Hier findet sich auch ein Satz, der einen Ausblick in die Gegenwart enthält und dieser es als Vorzug nachrühmt, dass sie zuerst mit vollem Bewusstsein versucht habe, sich ganz von der Bevormundung durch die klassische Überlieferung zu befreien. Aber der ehrliche Forscher verrät sich doch in dem Geständnis, dass es sich erst zeigen müsse, ob diese Bewegung von Dauer ist und ob ihr die Kraft innewohnt, Formen zu schaffen, die sich an selbständigem künstlerischem Leben und natürlichem Stilgefühl mit denen der Griechen und Römer zu messen im stande sind. Referent erlaubt sich, dies vorerst noch lebhaft zu bezweifeln. Doch möchte er so wenig wie der Verfasser jetzt schon ein abschliessendes Urteil darüber aussprechen. Wie auch das des Verfassers bis zum Abschluss des ganzen Werks sich gestalten möge, jedenfalls ist in dem Teil, den er bis jetzt geboten hat, eine vorzügliche Leistung zu begrüssen, die allen Kunstfreunden aufs wärmste empfohlen werden kann.

Calw. P. Weizsäcker.

Vischer, Friedrich Theodor, **Shakespeare-Vorträge.** Herausgegeben von Robert Vischer. I. Band 1899: Einleitung. Hamlet, Prinz von Dänemark. II. Band 1900: Macbeth, Romeo und Julia.

Wer F. Th. Vischer nur aus seinen Schriften kennen gelernt hat, kennt ihn bloss zum Teil. Seine Schüler, die seinen Worten zugehört haben, wissen uns noch heute viel von dem fascinierenden Eindruck zu erzählen, den er im Vortrag durch die natürliche Kraft und durch die Unmittelbarkeit seiner Rede gemacht hat. Ihm war es bei der

Erklärung von Dichtern nicht nur um eine philologische Akribie, um die Feststellung des genauen Textes zu thun, sondern er erkannte ihre Werke als etwas, was aus dem Leben hervorgegangen und für das Leben geschaffen ist. Mit glücklichem Blick und grosser dialektischer Begabung hat er alles, was der Dichter an weihevollen Stimmungen und schöpferischer Phantasie bietet, seinen Zuhörern in einem lebensvollen und von philosophischem Geiste durchdrungenen Bilde übermittelt. Man muss es dem Sohne des Verfassers als grosses Verdienst anrechnen, dass er die unendlich mühevolle Arbeit unternommen hat, aus losen Zetteln und Nachschriften von verschiedenen Zeiten ein abgeschlossenes Ganzes herauszuarbeiten und vor allem, dass es ihm gelungen ist, das lebendige Wort festzuhalten und wiederzugeben. Es ist, als ob der Verfasser selbst spräche und als ob wir in eine direkte Beziehung zu ihm träten.

Die bis jetzt herausgekommenen Vorträge umfassen ausser den in der Überschrift angegebenen: Die Einführung in die Ästhetik „Das Schöne und die Kunst", welche in klarer und durchsichtiger Form die endgültigen Ideen des Ästhetikers über den vielbehandelten, schwierigen Gegenstand enthält.

Die vielen Schüler, die F. Th. Vischer unter den Lehrern Württembergs zählt, seien an dieser Stelle auf die Shakespearevorträge besonders aufmerksam gemacht.

Die Einleitung führt uns in das Zeitalter Shakespeares ein und macht uns mit der wissenschaftlichen und schönen Litteratur des 16. Jahrhunderts bekannt. Sie lehrt uns Shakespeare als Lyriker und Dramatiker aus seinen verschiedenen Schriften verstehen und es wird dabei weniger auf eine philologische Zergliederung Wert gelegt, als auf die innere Entwicklung, welche der Dichter Romeos, Hamlets und Macbeths durchgemacht hat. Im grossen und ganzen sind die Einflüsse besprochen, die er von seinen Zeitgenossen erfahren hat, und durch viele Beispiele wird der Leser auf die Strömungen jener Zeit aufmerksam gemacht. Mit Rücksicht auf den Zweck der Vorlesungen sind viele mit Shakespeare zusammenhängende Fragen: wie die nach seinen philosophischen Ansichten, oder nach seinen näheren Lebensschicksalen nur gestreift und der berühmte Shakespeare-Baconstreit ist mit wenigen Worten erledigt. Doch wird derjenige, der über die Zeitfolge der Shakespearschen Stücke, über ihren Stil, ihre Echtheit, über ihre Aufnahme beim Publikum und die Litteratur über sie, sich belehren will, das Buch nicht unbefriedigt aus der Hand legen, um so mehr als der Herausgeber durch Beiziehung eines Anglisten, Herrn Prof. Morsbach, für die Vervollständigung der wissenschaftlichen Angaben nach den neusten Quellen gesorgt hat.

Die Erklärung der einzelnen Dramen eröffnet Hamlet und zwar giebt uns Vischer den vollständigen Text in einer Übersetzung, welche

gegenüber den früheren von Schlegel, Seeger u. s. w. grosse Vorzüge hat. Eine übersichtliche Einleitung zu den Erklärungen stellt die historischen Daten, die sich auf das Stück beziehen, zusammen und giebt die Hamletsage, so wie sie Shakespeare ursprünglich vorfand. Für einen Interpreten ist ja gerade bei einem Drama wie Hamlet mit seinen vielen Dunkelheiten die Gelegenheit gegeben, seine besondere Kraft zu beweisen. In der That erweckt Vischer eine ganze Welt von Gedanken und lehrt den vielseitig oscillierenden Charakter des Helden selbst neu verstehen, indem er Hamlet als das Genie der Phantasie auffasst. Er geht damit über frühere Ansichten, die andere und er selbst verfochten hatten und nach denen Hamlet ein Mensch der Reflexion ist, hinaus. Er macht auf diese Weise verständlicher, wie Hamlet immer wieder und wieder sein Inneres aufwühlt und alle möglichen Folgen seiner Handlungen sich ausdenkt und wie er in dem Gespräch mit seiner Mutter Töne anschlagen kann, die nur einem Menschen von reichstem Gemüt zu Gebote stehen. Auch das so schwerverständliche Verhältnis Hamlets zu Ophelia tritt in ein klareres Licht durch diese Hervorhebung der Phantasiebegabung, die Hamlet überall eine geheime Gefahr vorgaukelt und ihn dem Misstrauen zugänglich macht. Ophelia selbst, „das Wesen, das den Blüten gleicht, die sterbend am besten duften", erfasst er feinsinniger als vielleicht alle seine Vorgänger. Die einzelnen Personen des Stücks werden alle in ihren Beziehungen zum Ganzen gewürdigt, dessen grosse Komposition wie ein lebendiges plastisches Bild zusammengefasst ist. Das Bedeutende, das unsere Blicke anziehen muss, erfährt durch Vischers Erklärungen neue Kraft. Er zeigt uns das, was eben nur ein Dichter selbst sehen kann, der seine ganze Lebenskraft dem Werke der Phantasie gewidmet hat, und wir verlassen um vieles reicher und im Verständnis eines tiefsinnigen Werkes gefördert das Buch, auch wenn wir nicht in allen einzelnen Ansichten der Meinung des Verfassers sind.

Im 2. Band hat der Herausgeber in der Anordnung des Stoffs eine willkommene Änderung getroffen, indem er zunächst die Dramen Macbeth, und Romeo und Julia für sich giebt und die Erklärungen zusammengefasst nachfolgen lässt. Die Übersetzung von Macbeth gehört wohl zum Besten, was wir in deutscher Sprache an Übertragungen aus fremdländischen Litteraturen besitzen. Das Drama Macbeth tritt uns so abgerundet und gleichmässig und so markig entgegen, wie eine Dichtung aus unserer Sprache. Für Vischer ist Macbeth von allen Shakespeareschen Werken das vollendetste, das „rundeste und klarste in der Komposition, das durchsichtigste im Sinn und in der Bedeutung" und doch giebt der Charakter von Macbeth selbst, die Einwirkung der Lady Macbeth und die Rolle der Hexen so viele Rätsel auf, dass man sich gerne mit einem Kenner darüber unterhalten mag.

Macbeth wird als der von seiner Phantasie verleitete und vom

Ehrgeiz geblendete Mensch dargestellt, an dem uns alle Schauer des geknickten Gewissens mit Grausen entgegentreten. Seinen Zustand bezeichnet Vischer als „gefühlte Gefühllosigkeit". In der Art wie Vischer die einzelnen Personen behandelt, indem er bis ins Detail die Wirkung des Ganzen analysiert und sogar auf die scenische Anordnung im Theater hinweist, zeigt sich, wie er an das Unmittelbare, an das uns immer wieder Entgegentretende anknüpft. Bei der Besprechung der Hexen und der Stellung, die das Schicksal in diesem Drama hat, versäumt er nicht, auf die Wandlungen, die in diesen Fragen die Poesie genommen hat, aufmerksam zu machen und aus verschiedenen Zeiten uns Parallelen vorzuführen.

Zeigt sich in der Erklärung von Hamlet und Macbeth die besondere Fähigkeit des Philosophen, der die Charakterpsychologie beherrscht, so bewährt sich Vischer nicht weniger in der Erklärung eines Dramas, das aus jugendlicher Kraft und Leidenschaft entstanden ist. Wieder erfreuen wir uns an der schönen Übersetzung und lernen durch den Interpreten unsern Blick für viele dichterische Schönheiten schärfen. Darin liegt eben der Wert der Interpretation, dass uns Vischer mit seinem feingeschulten Verständnis ein objektives Urteil giebt und das Aufdecken des Verfehlten und Unschönen erscheint nicht als lästige Kritik, weil es eben aus einer sachlichen Betrachtungsweise hervorgegangen ist. Man muss selbst nachlesen, wie Vischer das Schicksalsgewebe in diesem Drama erläutert und wie er alle Mittel, die der Dichter benützen kann, richtig würdigt. —

Die beiden vorliegenden Bände reichen wohl hin, uns ein Urteil über das, was noch kommen soll, zu geben und erfreulicherweise ist das nicht wenig, denn der Herausgeber hat die Veröffentlichung der Vorlesungen über Othello, König Lear[1]), die Königsdramen u. a. in nahe Aussicht gestellt.

Reutlingen. J. Sommer.

Hofmann, **Grundzüge der Naturgeschichte für den Gebrauch beim Unterricht.** München und Leipzig, Verlag von R. Oldenbourg.

I. Teil: Naturgeschichte des Menschen und der Tiere. Mit 274 dem Text beigedruckten Holzschnitten. VIII und 288 S. 8. Auflage. 1895.

II. Teil: Das Pflanzenreich. Mit 321 dem Text beigedruckten Holzschnitten. VIII und 272 S. 7. Auflage. 1896.

III. Teil: Mineralogie. Mit 176 dem Text beigedruckten Holzschnitten. 161 S.

[1]) Band III mit Othello und König Lear ist inzwischen erschienen.

Es ist eine auffallende Thatsache, dass, während die rührigen Verlagsbuchhandlungen von Herder in Freiburg, Teubner und Freytag in Leipzig, Weidmann in Berlin u. s. w. mit einer Menge von Schulbüchern auf den württembergischen Büchermarkt treten und damit in den dortigen Schulen Eingang gefunden haben, ein Austausch von Unterrichtsmitteln mit unserem Nachbarland Bayern nicht oder nur in sehr beschränktem Mass stattfindet. Und doch beweisen die vorliegenden Grundzüge der Naturgeschichte, dass es an guten Büchern dort nicht fehlt. Nur leiden die Grundzüge nach der Ansicht des Referenten an einer Überfülle des Stoffs. Um das gesamte in ihnen enthaltene Material in der Schule zu verarbeiten, bedarf es so vieler Zeit, wie sie wohl in unsern württembergischen Anstalten, vornweg in den Gymnasien, wahrscheinlich aber auch in den Realschulen, nicht zur Verfügung steht, dagegen mögen die Grundzüge als Repetitorium vor einem Examen, ferner dem Lehrer bei der Vorbereitung für den Unterricht gute Dienste leisten. Die Behandlung ist durchweg systematisch.

Der erste Hauptteil des Tierreichs umfasst auf 56 Seiten die Naturgeschichte des Menschen, Leben und Pflege des menschlichen Körpers und die Menschenrassen. Der zweite Hauptteil, die eigentliche Naturgeschichte des Tierreichs enthaltend, zerfällt in 3 Abschnitte: Vom Bau des tierischen Körpers im allgemeinen, Einteilung und spezielle Beschreibung der Tiere, geographische Verbreitung der Tiere. Im allgemeinen Teil ist die Sprache oft etwas schwer verständlich, zu wissenschaftlich für Schüler. Die Abbildungen sind gut, man findet einige sehr instruktive, die man in andern Lehrbüchern vermisst. Den höheren Standpunkt des Buchs kennzeichnet der Umstand, dass ein kurzer Abschnitt der Fortpflanzung gewidmet ist, einem Kapitel, dem man sonst in der Schule ängstlich aus dem Weg zu gehen gewöhnt ist. Der Biologie wird wenigstens in beschränktem Grad Rechnung getragen durch Erläuterungen über Schutzfärbung, Haarwechsel u. s. w. Auffallend bei der sonstigen Reichhaltigkeit des Buches ist das Fehlen von Zahnformeln.

Die 4 Teile, in welche der 2. Band, das Pflanzenreich, zerfällt, behandeln der Reihe nach die Gestaltlehre, die Lehre vom inneren Bau, von der Entwicklung und den allgemeinen Lebenserscheinungen der Pflanze, die beschreibende Botanik und die Pflanzengeographie. Der 3. Teil enthält auch die in Verbindung mit dem ersten Teil zuerst zu behandelnde Beschreibung einzelner wildwachsender Pflanzen von allgemeinerem Vorkommen. Die Lehre von den äusseren Lebensbeziehungen der Pflanzen hätte, wenn auch auf Kosten der übrigen Abschnitte, wohl noch weiter ausgebaut und schon bei der Beschreibung einzelner Pflanzen eingeleitet werden können. Die Beschreibung der wichtigsten Pflanzenfamilien kann auch wohl nur mit vorsichtiger Auswahl des in dem Buch gebotenen Stoffs im Unterricht behandelt werden. — Von Kleinig-

keiten sind dem Referenten im 2. Band aufgefallen, dass die Blätter zur Aufnahme der Kohlensäure und des Ammoniaks aus der Luft dienen (S. 74). dass viele Massangaben noch in Fussen, andere jedoch auch wieder in Metern gegeben sind. Auf S. 102 steht Neustadt statt Neuenstadt am Kocher, auf S. 98 Zweigzahn statt Zweizahn.

Der 3. Band, Mineralogie und Geognosie, entspricht in der Stoffbehandlung und -Anordnung den beiden ersten Teilen und kann ebenfalls, vielleicht bei seinem geringeren Umfang mit noch grösserem Recht, ein gutes Lehrmittel genannt werden.

Hall. Diez.

Landsberg, **Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht** an höheren Schulen und Seminarien. I. Teil: Botanik. XXXVII u. 508 S. Preis 6 Mk. Leipzig, Teubner 1896.

Dieses zunächst für Lehrer geschriebene Buch, dem aber eine Schulausgabe folgen soll, gehört zu den bemerkenswertesten Erscheinungen auf dem Gebiet der naturwissenschaftlichen Schullitteratur der letzten Jahre und kann den Lehrern der Botanik aufs wärmste empfohlen werden. Die Grundsätze, nach denen es abgefasst ist: Beschränkung des Lernstoffs, insbesondere der Morphologie, stärkere Betonung der Biologie, Konzentration der Disciplinen, entsprechen den Forderungen der Reformer des naturgeschichtlichen Unterrichts, denen sich kein dem Fortschritt huldigender Lehrer mehr entziehen kann. Die Gestalten sollen nicht mehr als stumme Rätsel der Natur betrachtet, sondern in ihrem Wert als Teile eines lebendigen Ganzen erfasst werden. Wie nun der Unterricht von biologischen Gesichtspunkten aus zu erteilen, wie die Betrachtung der Lebenserscheinungen mit der Formbeschreibung zu verknüpfen ist, das zeigt uns der Verfasser in mustergültiger Weise. Neben den Bestäubungs- und Vermehrungsvorgängen wird auch die Beobachtung der Abhängigkeit der Gewächse von chemischen und physikalischen Bedingungen, den Forderungen der modernen Wissenschaft entsprechend, in den Kreis der Betrachtung gezogen. Verfasser bedient sich fast ausschliesslich der Frageform, doch ist die Behandlung so, dass die Antwort meist leicht gefunden werden kann. Wo nicht, da wird durch Anmerkungen, Fussnoten u. s. w. die Anleitung zur Beantwortung gegeben. Vielleicht hätte der Verfasser nach diesser Richtung noch etwas mehr thun können. Referent ist überzeugt, dass auch der erfahrene Lehrer der Naturwissenschaften dem Buch eine Fülle von Anregungen und neuen Gesichtspunkten entnehmen und dass es befruchtend auf den naturgeschichtlichen Unterricht einwirken wird.

Hall. Diez.

Neu erschienene Bücher.

☛ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Regel, Lesestücke und Übungen zur Einübung der Syntax. Halle, Herm. Gesenius.

Daniel, Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

Schmehl, Die Algebra und algebraische Analysis mit Einschluss einer elementaren Theorie der Determinanten. Giessen, Verlag von E. Roth.

Sauer, Euphorion, Zeitschrift für Litteraturgeschichte. 8. Bd. Leipzig und Wien, Carl Fromme, Hof-Verlagsbuchhandlung.

Jöris, Erzählungen für den ersten Geschichtsunterricht. Leipzig, G. Freytag.

Schiller, Aufsätze über die Schulreform 1900. 1. Heft. Wiesbaden, O. Nemnich.

Bauch, Die Anfänge des Humanismus in Ingolstadt. München und Leipzig, R. Oldenbourg.

Kraus und Böttger, Grundriss der Physik. Leipzig, A. Pichlers Witwe & Sohn.

Attensperger, Lehrbuch der mathematischen und physikalischen Geographie. Zweibrücken i. Pfalz, Fr. Lehmanns Buchhandlung.

Mahlmann, Magister Andreas Reyher der treue Mitarbeiter Herzog Ernst des Frommen. Gotha, E. F. Thienemann.

Ziegler, Die Mädchenhochschulen in Amerika. Ibid.

Latein. Lese- und Übungsbuch zuächst im Anschluss an Prof. Dr. Bonés lat. Schulgrammatik. I. Teil: Sexta, bearbeitet von Dr. Pet. Hau. Köln, M. Du Mont-Schauberg.

Beck, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte. Karlsruhe, G. Braunsche Hofbuchdruckerei.

Gemoll, Schulwörterbuch zu Xenophons Anabasis, Hellenika und Memorabilien. Leipzig, G. Freytag.

Franz, Auswahl aus François Coppée. I. u. II. Teil und Wörterbuch. Ibid.

Thumser, Erziehung und Unterricht. Leipzig u. Wien, Franz Deuticke.

Niessen, Der Weltbau und sein Meister. 1. Bändchen. München und Regensburg, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz.

Emilia Galotti. Ein Trauerspiel von Gotthold Ephraim Lessing. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. W. Böhme. Münster i. W., Aschendorffsche Buchhandlung.

Wilhelm Tell. Ein Schauspiel von Friedr. v. Schiller. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. J. Heuwes. Ibid.

Wallenstein. Ein dramatisches Gedicht von Fr. v. Schiller. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. H. Vockeradt. Ibid.

Zriny. Ein Trauerspiel von Th. Körner. Für die Einführung in die dramatische Lektüre bearbeitet von Dr. Heinr. Vockeradt. Ibid.

Julius Caesar. Ein Trauerspiel von William Shakespeare. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Fr. Zurbonsen. Ibid.

Herodotos. Erklärt von Heinr. Stein. I. Bd., 1. Heft, Buch 1. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung.

Marx, Hilfsbüchlein für die Aussprache der lateinischen Vokale in positionslangen Silben. Ibid.

Die Germania des Tacitus. Erklärt von G. v. Kobilinski. Anmerkungen, Text. Ibid.

Harre, Kleine lateinische Schulgrammatik. Ibid.

Reinhardt, Lateinische Satzlehre. Ibid.

Börner, Vorschule der Chemie und Mineralogie. Ibid.

Ebeling, Leitfaden der Chemie für Realschulen. Ibid.

Fritsche, Ausgewählte Lustspiele von Molière. I. Bd.: Le Misanthrope. Ibid.

—, Ausgewählte Lustspiele von Molière. III. Bd.: L'Avare. Ibid.

Rein, Pickel und Scheller. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. III. Das dritte Schuljahr. Leipzig, H. Bredt.

Eichert, Schulwörterbuch zu den Kommentarien des Caius Jul. Caesar vom gallischen Kriege. Breslau, J. U. Kern, (Max Müller).

Zur Einführung an Schulen.

Die K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen zu Stuttgart hat von nachstehend verzeichneten französischen Lehrbüchern von J. B. Peters mit Interesse Einsicht genommen und in denselben zweckmässige Lehrmittel erkannt.

Der Gebrauch derselben wird nicht beanstandet.

Professor Dr. J. B. Peters [12

Lehrbuch der französischen Sprache.

I. Teil:	II. Teil:	III. Teil:
Elementarbuch der **Französischen Sprache.**	**Französische Schulgrammatik.** 3. verb. Aufl.	**Übungsbuch** der **Franz. Schulgrammatik.** 2. verb. Aufl.
Geh. M. 2.—, geb. M. 2.40.	Geh. M. 1.40, geb. M. 1.60.	Geh. M. 1.80, geb. M. 2.20.

Urteil der Presse: „Die letzten Jahre haben einige sehr gute grammatische Hilfsmittel zu Tage gefördert, aber die **Petersche Leistung übertrifft sie** vielleicht **alle**, namentlich in den syntaktischen Partien. Mag man was immer für ein Kapitel wählen, überall herrscht dieselbe Konsequenz, überall Geist und Leben, überall auch das Bestreben, den Schüler zum selbständigen Denken durch Fragen nach dem Grunde der Erscheinungen anzuregen.“

Peters, Prof. Dr. **J. B.**, **Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische.** Für obere Klassen höherer Lehranstalten. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. M. 1.20.

— —, **Französische Verbalformen der erstarrten (unregelmässigen) Konjugation zur Übung des freien mündlichen und schriftlichen Ausdrucks.** 60 Pf.

— —, **Französische Zeichensetzung und Silbentrennung als Anhang zu französischen Schulgrammatiken.** Sonderabdruck aus der III. Auflage der französischen Schulgrammatik von J. B. Peters. 15 Pf.

— —, **Materialien zu englischen Klassenarbeiten,** sowie zu häuslichen schriftlichen Arbeiten und mündlichen Übungen. Für obere Klassen höherer Lehranstalten. M. 1.20.

— —, **Englische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung.** Geh. M. 1.30, geb. M. 1.70.

— —, **Einführung in den französischen kaufmännischen Briefwechsel.** Zum Gebrauch an Kaufmännischen Schulen und zum Selbstunterricht. 2. verb. (Doppel-) Auflage. Geb. M. 2.—.

Corneille, S., Nicomède. Mit litterarhist. Einl. u. Kommentar herausgegeben von Oberl. Dr. Th. Weischer. 80 Pf.

Kemnitz, Alb., Französische Schulgrammatik. I. Teil. (Für lateinlose Schulen.) 3 M. 20 Pf.

— —, **Französische Schulgrammatik.** II. Teil. Syntax. 1 M. 20 Pf.

— —, **Übungsbuch** zum II. Teil. Syntax. 1 M. 80 Pf.

— —, **Französisches Lesebuch** für den Anfangsunterricht. — 90 Pf.

Ulrich, Direktor Dr. **W., Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der unregelmässigen Verben.** 2. verb. Auflage. 1 M.

— —, **Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische behufs Einübung der Regeln des Konjunktivs und der Partizipien.** — 90 Pf.

August Neumanns Verlag, Fr. Lucas, in Leipzig.

Erläuterungen

zu den

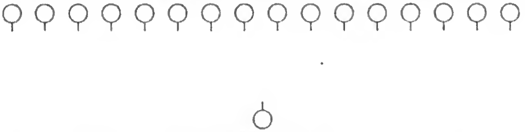
„Vorschriften und Winken für die Erteilung des Turn- und Spielunterrichts an den Klassen II (bezw. Klasse I) der Gelehrten- und Realschulen.“

Von Professor Kessler in Stuttgart.

A. Über die Behandlung der Ordnungsübungen.

Ordnungsübungen sollen nur insoweit in den Betrieb einbezogen werden, als sie für den geregelten Betrieb der für diese Stufe vorgesehenen Spiele und Turnübungen unerlässlich notwendig sind. Als Grund- und Ausgangsform derselben betrachten wir

1. die Bildung der Stirnreihe, d. h. die Aufstellung der Schüler in gerader Linie, in Stirnordnung und der Grösse nach nebeneinander geordnet. Der Lehrer wählt zu dieser Aufstellung eine ihrer Grösse nach hiefür besonders geeignete Seite des Turn- bezw. Spielplatzes, stellt an dem einen (rechten) Ende derselben den grössten der Schüler mit nach vorn gerichtetem Gesichte auf, und reiht nun die übrigen Schüler links an diesen grössten Schüler (den „rechten Flügelmann“ oder „rechten Führer“) an. Nach erfolgter Aufstellung — der Lehrer stellt sich der Abteilung gegenüber in der Mitte und so weit von derselben entfernt auf, dass er sämtliche Schüler im Auge hat (Fig. 1) — werden die Schüler zu-



Figur 1.

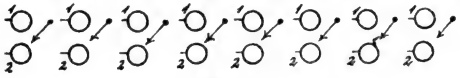
nächst veranlasst, sich ihre Nachbarn zur Rechten und zur Linken, und damit ihre Plätze in der Reihe zu merken. Auf den Befehl des Lehrers: „Auseinander — lauft!“ erfolgt ein Zerstreuen der Schüler auf dem Platze; der weitere Befehl: „In Stirnreihe antreten — lauft!“ sammelt die Schüler wieder in der erstmals eingenommenen Ordnung und auf demselben Platze. Unmittelbar hieran reiht sich eine mehrmalige Wiederholung der beschriebenen Übung — des

Sichzerstreuens und Sichsammelns in der Stirnreihe — bis die Schüler ihre Plätze mit Sicherheit finden; die Ausführung selbst soll stets in frischem, munterem Laufen, aber nicht zu hastig und ohne jedes Drängen, Stossen und dergl. erfolgen. Hand in Hand mit dieser Gewöhnung der Schüler an geordnete Aufstellung in einer Stirnreihe kann sofort auch gehen die Gewöhnung derselben an ein richtiges Stehen. Zwei Formen sind es, die hiebei in Betracht zu kommen haben: das bequeme Stehen und das in Ordnung Stillestehen oder Feststehen. Ersteres, das bequeme Stehen, ist wie schon das Wort „bequem" andeutet, eine Ruhestellung, wobei die Körperlast auf einem Beine, gewöhnlich dem rechten, ruht, während das andere Bein leicht vorgestellt ist; die Arme hängen lose an den beiden Leibesseiten herab. Das in Ordnung Stillestehen oder Feststehen ist ein Sichstellen in aufrechter Haltung mit geschlossenen Fersen und Beinen; die bei der bequemen Stellung lose herabhängenden Arme werden hiebei leicht gestreckt und unter Fassen der Hände hinter dem Leibe etwas zurückgenommen. Von besonderem Werte ist hiebei die eben angegebene Haltung der Arme: sie nötigt den Schüler zum Sichaufrichten und zum Zurücknehmen der Schultern und schliesst andererseits unnatürliche und erzwungene Haltungen, wie man solche beim eigentlichen „Feststehen" unserer Anfänger im Turnen so oft zu sehen bekommt, völlig aus. Im einzelnen dürfte bei Behandlung der beiden angegebenen Arten des Stehens in folgender Weise zu verfahren sein. Nach der erstmaligen Aufstellung und Ordnung der Schüler in der Stirnreihe wird den Schülern das „Stillestehen (Feststehen)" gezeigt, und sie werden durch den Befehl: „Stillestehen — steht!" zur Einnahme dieser Stellung veranlasst. Im Anschluss hieran wird seitens des Lehrers sofort auch das Bequemstehen gezeigt und mit dem Befehl: „Bequemstehen — steht!" auch die Ausführung dieser Übung gefordert. Der Wechsel zwischen Stille- (Fest-) und Bequemstehen mag dann noch 2—3mal rasch hintereinander wiederholt werden, alsdann lasse man die Schüler auseinanderlaufen, sammle sie wieder in Stirnreihe und füge wiederum das Stille- und Bequemstehen u. s. w. an. Die Wiederholungen lasse man so oft eintreten, bis eine gewisse Sicherheit in der Ausführung der Sammlung in der Stirnreihe, des Stille- und Bequemstehens erreicht ist; allzulanges Stille-(Fest-)stehen vermeide man, Haltungsfehler suche man allmählich zu verbessern. Bei Aufstellung in der Stirnreihe sind die Schüler von Anfang an an Einhaltung einer guten Richtung zu gewöhnen; sie werden

dementsprechend darauf hinzuweisen sein, dass sie sich so nebeneinander aufzustellen haben, dass die Reihe eine gerade Linie bildet; etwaige grobe Verstösse werden verbessert auf den Befehl: „Nach dem Grössten der Klasse richtet — euch!" Nach erfolgtem Richten wird der Befehl gegeben: „Seht gerade aus!" Weitere Richtungsübungen sind nicht angezeigt.

2. Drehungen im Stehen. Erforderlich sind an solchen $^1/_4$ und $^1/_2$ Drehungen — halbe und ganze Wendungen. Sie werden indes nicht in der im Turnen sonst üblichen straffen Art der militärischen Wendungen, sondern in durchaus freier Weise ausgeführt. Die Befehle hiefür sind folgende: „Dreht euch nach links (rechts)!" und „Kehrt euch nach links um!" Man wird gut thun, Richtung und Mass der Drehungen, namentlich anfänglich, durch Winke mit der Hand oder entsprechende Bemerkungen anzudeuten. Die Art der Ausführung der Drehungen überlasse man anfänglich den Schülern; stehen letztere einige Zeit in Übung, so kann man sie daran gewöhnen, die Vierteldrehungen (halben Wendungen) mit 2 Tritten an Ort, die halben Drehungen (ganzen Wendungen) mit 4 Tritten an Ort auszuführen, und zwar wird hiebei bei den Drehungen nach links je mit links, bei den Drehungen nach rechts je mit rechts angetreten.

3. Bilden der Säule von Stirnpaaren und der Gasse. Der Bildung der Säule von Stirnpaaren gehen voraus die Aufstellung der Schüler in der Stirnreihe und die Ausführung einer Vierteldrehung rechts. Alsdann veranlasst der Lehrer den Zweiten der Reihe sich links neben den Ersten (Grössten) derselben zu stellen und verbindet hiemit die Erklärung, dass diese beiden Schüler nunmehr ein Paar bilden, wobei der Erste rechts, der Zweite links steht. Hierauf fordert er den Vierten auf, sich neben den Dritten, den Sechsten sich neben den Fünften u. s. w. zu stellen, bis schliesslich die Abteilung in hintereinander stehenden Paaren (Fig. 2), in

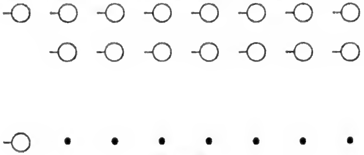


Figur 2.

einer Säule von Stirnpaaren geordnet, erscheint. Nach Vollendung dieser Aufstellung wird der Zweite des ersten (vordersten) Paares angewiesen, sich wieder hinter seinen Ersten zu stellen, und dann ordnet man an, dass nun alle übrigen Zweiten der Paare (alle ge-

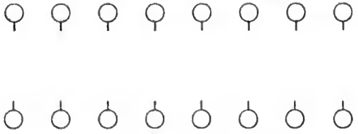
raden Nummern der Reihe) dasselbe zusammen ausführen, so dass die ursprüngliche einfache Reihe wieder hergestellt ist. Nun wird es den Schülern ein leichtes sein, auf den Befehl: „Zu Paaren die Zweiten links neben die Ersten gehen, der Zweite der Reihe beginnt — geht!“ die Bildung der Säule von Stirnpaaren auch selbständig auszuführen. Hiebei sind die Schüler nur noch darauf hinzuweisen, dass die Ausführung am besten in der Weise erfolgt, dass, mit dem linken Beine anschreitend, ein Schritt schräg links vorwärts gemacht und dass alsdann mit dem rechten Beine ein Schlusstritt ausgeführt wird.

Aus der Stellung der Schüler in einer Säule von Stirnpaaren gelangen wir unschwer zur Bildung der Gasse. Der Zweite (links Stehende) des ersten Paares wird von dem Lehrer, je nach der gewünschten Weite der Gasse, 2—4 oder mehr Schritte links seitwärts gestellt (Fig. 3). Alsdann werden sämtliche Zweiten der



Figur 3.

Paare durch entsprechenden Befehl veranlasst, sich gleichfalls ebensoweit links seitwärts, mit genauer Deckung auf den Zweiten des ersten Paares, zu stellen (vrgl. Fig. 3); mit dem Befehl: „Dreht euch gegeneinander um!“ wird die Bildung der Gasse vollendet (Fig. 4).



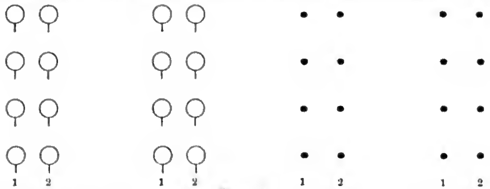
Figur 4.

4. Bilden der Kreisreihe. Die Aufstellung der Schüler in der „Gasse“ ist zur Vornahme einzelner Spiele erforderlich; eine weitere bei Ausführung von Spielen häufig in Anwendung kommende Aufstellung ist diejenige in der Kreisreihe. Wir bilden letztere

am einfachsten aus der schon beschriebenen Stellung der Schüler in der Stirnreihe. Auf den Befehl „Fasst gegenseitig eure Hände!" geben die Schüler die beim Stillestehen eingenommene Haltung der Arme (mit Fassen der Hände hinter dem Leibe) auf, und jeder fasst mit seiner rechten Hand die linke Hand seines rechten Nachbars und mit der linken Hand die rechte seines Nachbars zur Linken; die beiden äussersten Schüler der Reihe (der Grösste und der Kleinste) nehmen die freien Hände (die rechte und linke) auf den Rücken. Alsdann wird der weitere Befehl gegeben: „Vorwärts und nach innen bis zur Aufstellung im Kreise — geht!" Das Bilden des Kreises erhält seinen Abschluss mit dem schliesslichen Handinhandfassen des Grössten und Kleinsten. Die Kreisreihe kommt als offene oder geschlossene in Verwendung. Letztere, die geschlossene Kreisreihe, erhält man, wenn man die Schüler bis zur gegenseitigen leichten Fühlung vorwärtsgehen lässt; erstere, die offene Reihe bildet man, wenn man die Schüler mit Beibehaltung des Händefassens bis zum völligen Strecken der Arme rückwärtsgehen lässt.

5. Aufstellung der Schüler zur Vornahme von Freiübungen in mehreren nebeneinanderstehenden Stirnsäulen von Paaren. Man geht hiebei aus von der Aufstellung der Schüler in einer Säule von Stirnpaaren (vrgl. 3). Zunächst wird die Säule der Stirnpaare, je nach der Anzahl der Paare, nach der Grösse und Art des zur Verfügung stehenden Übungsraums in eine bestimmte Anzahl Gruppen eingeteilt. Nehmen wir an, es stehen 32 Schüler in einer Stirnsäule von Paaren geordnet. Die 16 Paare werden zunächst vom ersten Paar ab in 4 Gruppen zu je 4 Paaren eingeteilt. Hierauf wird dem ersten Paar der ersten Gruppe der neu einzunehmende Platz angewiesen; das zweite Paar der ersten Gruppe lässt man 2 Schritte hinter dem ersten Paare, das dritte Paar 2 Schritte hinter dem zweiten Paare und das vierte Paar endlich 2 Schritte hinter dem dritten Paare sich aufstellen. Etwa 4—6 Schritte seitwärts links von der ersten Gruppe stellt man in entsprechender Weise die zweite Gruppe, 4—6 Schritte seitwärts links von dieser die dritte Gruppe, und schliesslich 4—6 Schritte seitwärts links von letzterer die vierte Gruppe auf. (Fig. 5). Nach dieser erstmaligen Aufstellung veranlasst man die ersten (vordersten) Paare der Gruppen, sich ihre Aufstellungsplätze wohl zu merken und sammelt dann die Schüler wieder in der ursprünglichen Aufstellung in der Stirnreihe. Aus der Stirnreihe erfolgt die Bildung der Säule von Stirnpaaren; die

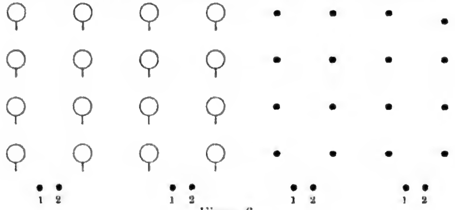
Einteilung in 4 Gruppen zu je 4 Paaren wird nochmals vorgenommen, und nun befiehlt man zunächst dem ersten Paare der ersten Gruppe den vorhin eingenommenen Aufstellungsplatz im Laufe wieder



Figur 5.

einzunehmen (Befehl: „Erstes Paar der ersten Gruppe zur Aufstellung zu den Freiübungen — lauft!") Sobald das erste Paar seinen Platz eingenommen hat, befiehlt man in entsprechender Weise dem zweiten Paare, alsdann dem dritten Paare und schliesslich dem vierten Paare der ersten Gruppe je im Laufe sich hinter dem ersten Paare in dem erstmals geforderten Abstande aufzustellen. Hat so die erste Gruppe in ziemlich selbständiger Weise ihre Aufstellung eingenommen, so veranlasst man die zweite Gruppe, alsdann die dritte Gruppe und zuletzt die vierte Gruppe dasselbe zu thun. Eine noch 2—3malige weitere Wiederholung dieser Aufstellungsübung dürfte die Schüler sicher in den Stand setzen, ein- für allemal auf entsprechende Befehle ihre Aufstellungsplätze zu den Freiübungen ohne Schwierigkeit aufzufinden. Dabei belasse man es stets bei der anfänglichen Gruppeneinteilung; treten in einzelnen Stunden durch Fehlen einzelner Schüler Lücken ein, so können diese Lücken, sofern es überhaupt wünschenswert erscheint, mit Angehörigen der letzten Gruppe ausgefüllt werden. Sind die Schüler in der angegebenen Weise in mehreren nebeneinanderstehenden Säulen von Stirnpaaren aufgestellt, so hat vor Vornahme der Freiübungen noch ein weiteres einzutreten: nämlich das Öffnen der Paare nach der Seite. Es erfolgt am zweckmässigsten in der Weise, dass man in den Paaren zunächst ein Fassen der inneren Hände anordnet und hierauf die Schüler seitwärts nach aussen treten lässt bis zum völligen Strecken der Arme. Alsdann lässt man die Schüler die Fassung aufgeben und die Bewegung nach aussen noch so lange fortsetzen, bis in der Seithalte der Arme ein Berühren der Fingerspitzen ausgeschlossen ist. (Fig. 6). Das Mass des Öffnens der

Paare nach den Seiten kann auch durch Angabe der zu machenden Seitschritte angegeben werden, z. B.: „Zum Öffnen der Paare 1 Schritt (2 Schritte) seitwärts nach aussen — geht!“ Die Rückbildung zur



Figur 6.

ursprünglichen Aufstellung in der Stirnreihe lasse man immer in der kürzesten Art ausführen, also: „Im Laufe in der Stirnreihe am gewöhnlichen Aufstellungsplatze antreten — lauft!“

B. Freiübungen.

Von Freiübungen kommen nur durchaus einfache Formen in Betracht: Arm-, Bein- und Rumpfübungen im Stehen; die Ausführung selbst erfolgt in der in A 5 beschriebenen Aufstellung.

1. Armübungen (Kessler, Übungsbeispiele, 2. Auflage, S. 20 und 21). a) Schwingen der Arme; das Schwingen ist ein solches im Vorderschwunge zu den Armhalten „vornaus“ und „vornauf“, und ein solches im Seitschwunge zu den Armhalten „seitaus“ und „seitauf“. Jede dieser Übungen wird zunächst wechelsweise, erst links dann rechts, hierauf im Wechsel und schliesslich mit beiden Armen gleichzeitig ausgeführt. Zur näheren Erläuterung der Art der Übungsbehandlung mögen einige Beispiele hier angeführt werden. Aufgabe: Wechselsweises Schwingen der Arme „vornaus“. Der Lehrer nimmt mit Stille-(Fest-)stehen Stellung vor der Abteilung; die Schüler stehen bequem in geöffneter Abteilung (A 5). Alsdann zeigt der Lehrer das Schwingen des linken Armes zur Haltung „vornaus“ und das Rückschwingen zur ursprünglichen Haltung — beim Vorschwingen bleiben die Hände offen, den Handrücken nach oben gekehrt. Hierauf werden die Schüler zum Stille-(Fest-)stehen befohlen und veranlasst, die Übung in freier Weise zu versuchen. Der Lehrer überwacht hiebei die übenden Schüler und macht die einzelnen derselben auf etwa gemachte Fehler aufmerksam. Auf

das Üben in freier Weise folgt das Üben nach Sachbefehl. Befehle: „Schwingen des linken Armes vornaus — eins!“ „Zurückschwingen — zwei!“ „Schwingen vornaus — drei!“ u. s. w. bis acht. Sofort hieran reiht sich die Ausführung nach reinem Zahlbefehl. Befehl: „Schwingen des linken Armes vornaus und wieder zurück in 8 Zeiten — eins! zwei! drei!“ u. s. w. bis acht. In gleicher Weise wird nun auch das Schwingen „vornaus“ mit dem rechten Arm behandelt; den Abschluss des Schwingens mit einem Arme bildet das wechselsweise Schwingen der Arme (links, rechts, links u. s. w., je auch auf 8 Zeiten). Aufgabe: Gleichzeitiges Schwingen der Arme „vornauf“. Der Lehrer zeigt die Übung vor und lässt dieselbe zunächst in freiem Versuch üben. Hieran schliesst sich die Übung nach Sachbefehl: „Schwingen der Arme vornauf — eins! Zurückschwingen — zwei!“ u. s. w. Alsdann folgt noch das Üben nach Zahlbefehl: „Schwingen der Arme vornauf und wieder zurück in 8 Zeiten — eins! zwei!“ u. s. w. bis acht.

b) Beugen der Arme zu „Hände in Hüften“ (Armhaltung s. Kessler, Übungsbeispiele, 2. Auflage, S. 3, Bild 4 u. 5). Nach dem Vormachen seitens des Lehrers freies Versuchen der Schüler, alsdann Ausführung nach Sachbefehl: „Beugen der Arme zu Hände in Hüften — eins!“ „Strecken der Arme zur Grundhalte — zwei!“ u. s. w. bis — acht. Schliesslich Üben nach reinem Zahlbefehl: Beugen der Arme zu Hände in Hüften, Strecken zur Grundhalte in 8 Zeiten — eins! zwei! . . . . acht!“

Rumpf- und Beinübungen werden häufig mit der Haltung „Hände in Hüften“ ausgeführt. Diese Haltung kann dann kurz mit dem Befehl: „Hände in Hüften — auf!“ angeordnet werden; nach erfolgtem Üben lautet der Schlussbefehl: „Hände zur Grundhalte — ab!“

2. Rumpfübungen (Kessler, Übungsbeispiele, 2. Auflage, S. 23 und 24). Als empfehlenswert erscheinen Übungen im Vor- und Seitbeugen, im Drehen und Drehbeugen des Rumpfes, je mit den entsprechenden Rückbewegungen. Die Hände werden hiebei „in Hüften“ genommen; die Übungen im Beugen und Drehen sind namentlich im Anfange nur mässig rasch auszuführen. Das Üben erfolgt, wie bei den Armübungen, nach dem Vorzeigen seitens des Lehrers in freiem Versuchen, nach Sach- und dann nach Zahlbefehl, in den letztgenannten Formen je auf 8 Zeiten.

3. Beinübungen (Kessler, Übungsbeispiele, 2. Auflage, S. 22). Halbe und tiefe Kniebeuge, mit Schwingen der Arme vornaus und

seitaus und Rückschwingen derselben beim Strecken der Beine. Auch bei Behandlung dieser Übungen ist der schon mehrfach erwähnte Gang einzuhalten: Vormachen seitens des Lehrers oder eines hiefür geeigneten Schülers, freies Versuchen der Schüler, Übung nach Sach- und schliesslich auf Zahlbefehl, je auf 8 Zeiten. Zweckmässig dürfte es sich erweisen, den Übungen im Kniebeugen Übungen im Erheben in den Zehenstand mit Schwingen der Arme vornaus und seitaus vorangehen zu lassen. Befehlsbeispiele: „Auf Zehen auf und Schwingen der Arme vornaus — eins!“ „Grundstellung — zwei!“ u. s. w. Ferner: „Halbe (tiefe) Kniebeuge und Arme vornaus — eins!“ „Grundstellung — zwei!“ u. s. w. Bei Ausführung der halben und tiefen Kniebeuge ist darauf zu achten, dass dem Beugen der Kniee je ein kurzes rasches Erheben in den Zehenstand vorausgeht, und dass der Zehenstand während des Verharrens in der Kniebeuge beibehalten wird.

C. Übungen im Gehen (Kessler, Übungsbeispiele, 2. Auflage, S. 104—106).

Als erste Übung im Gehen ist zu pflegen das Gehen der Schüler in der Säule der Stirnpaare in freier Weise — also ohne Forderung des Gleichtritts, aber mit Beibehaltung der Aufstellungsordnung. Schon bei Ausführung dieser Anfangsübung sind die Schüler immer wieder auf die Notwendigkeit einer guten, aufrechten, aber ungezwungenen Körperhaltung hinzuweisen. Der Befehl für das Beginnen der Marschbewegung lautet: „Abteilung vorwärts — marsch!“ für das Halten: „Abteilung — halt!“

Die allmähliche Gewöhnung der Schüler an das Taktgehen erfolgt durch Gehen an Ort mit Stampftritten, mit gewöhnlichen Tritten und im Wechsel beider. Beispiel: „Abteilung, mit dem linken Fusse einmal Stampfen — stampft!“ „Nochmals links Stampfen — stampft!“ „Mit dem rechten Fusse Stampfen — stampft!“ „Nochmals rechts Stampfen — stampft!“. „Einmal links und dann sofort einmal rechts Stampfen — stampft!“ „Nun links, rechts, links und rechts, also 4 Stampftritte im Wechsel — stampft!“ Ausführung: das Stampfen erfolgt mit leichtem Knieheben und dann betontem Niederstellen des Fusses; der betonte Tritt wird mit dem Fussballen und nicht mit Niedersetzen der ganzen Fusssohle ausgeführt, vor allzustarkem Betonen ist zu warnen. An das Gehen mit Stampftritten auf der Stelle reiht sich das Gehen auf der Stelle mit gewöhnlichen Tritten. Zur Vorübung wird unter Bezugnahme auf die vorangegangene Übung befohlen: „4 Stampftritte

auf der Stelle, mit links Antreten beginnend — marsch!" „Dasselbe wiederholt — marsch!" „4 Tritte auf der Stelle mit links beginnend, ohne Betonen, recht leise und weich — marsch!" „Dasselbe wiederholt — marsch," „4 Tritte auf der Stelle, mit links beginnend, den ersten Tritt als Stampftritt, die 3 übrigen ohne Betonen — marsch!" „Dasselbe wiederholt — marsch!" „Gehen auf der Stelle, links beginnend, je den ersten von 4 Tritten als Stampftritt — marsch!" Der Schluss der letzten Übung wird herbeigeführt durch den Befehl: „Abteilung Halten — halt!" Der Ausführungsbefehl „halt" wird in das Niederstellen des rechten Fusses gegeben, worauf noch ein Tritt links und ein Schlusstritt rechts erfolgen. Das Gehen mit Wechsel von Stampftritten und gewöhnlichen Tritten ist nun auch im Gehen von Ort, im Vorwärtsmarschieren, zu üben. Einleitend werden die Schüler belehrt, dass beim Marschieren nun stets mit dem linken Fusse begonnen wird. Befehl: „Abteilung (vorwärts), je den ersten von vier Schritten betonend — marsch!" „Abteilung Halten — halt!" Ausführung: Die Schüler haben bei Vornahme dieser Übung die Arme in der anfänglich beschriebenen Grundhaltung (vrgl. A 1, Armhaltung beim Stillestehen) oder die Schüler fassen in den Paaren Hand in Hand, mit Verschränken der Arme vor oder hinter dem Leibe, oder aber die Arme werden frei und ungezwungen während des Gehens geschwungen. Gelingt den Schülern die Ausführung der besprochenen Marschübung unter Bewahrung des Gleichtritts, so wird das Betonen einzelner Tritte nicht mehr gefordert, und das Marschieren ist so zum geordneten Marschieren im Gleichtritt und Gleichschritt geworden. Befehle: „Abteilung — marsch!" „Abteilung — halt!" Die Beinführung beim Marsche soll eine durchaus natürliche sein: frischer Vorschwung der Beine mit nur mässigem Beugen derselben (kein unnatürliches und unschönes Knieheben); das Aufsetzen der Füsse, am Ende des Vorschwunges und nach erfolgtem Beinstrecken, soll nicht hart und schlagartig, sondern mit Abwärtsdrücken der Fussspitzen möglichst auf der ganzen Sohle nur mässig stark erfolgen — vor allem kein Hacken auf den Absätzen und Fersen. Fortgesetzt sind die Schüler auch an die Bewahrung einer guten Haltung zu mahnen: „Köpfe auf!" „Schultern zurück!" „Blick nicht nach dem Boden!" u. s. w. Von besonders guter Wirkung ist es, wenn der Lehrer dann und wann einzelne Schüler oder Schülergruppen, welche sich durch gutes Marschieren auszeichnen, ihren Kameraden vormarschieren lässt.

D. Übungen im Laufen.

An Laufübungen kommen für diese Stufe ausser den Laufspielen vor allem Übungen im Wettlauf (vrgl. Kessler, Übungsbeispiele, 2. Auflage, S. 120 ff.) in Betracht. Die zu durchlaufenden Strecken sind nicht zu gross zu wählen; im Laufe des Jahres ist eine Steigerung bis auf 40—50 Meter zulässig. Der Wettlauf wird am besten in Gruppen von 4—5 Schülern ausgeführt: der am Endpunkt der zu durchlaufenden Strecke stehende Lehrer giebt das Zeichen zum Ablauf durch Niederschlagen eines hochgehaltenen Stabes oder Hutes, oder auch nur des Armes. Strenge zu fordern ist von den Schülern das Schliessen des Mundes; der Kopf ist hoch zu nehmen, die Arme sind nicht heftig zu bewegen. Die Laufbahn ist so breit zu wählen und die Aufstellung der Schüler darin ist so zu treffen, dass Drängen und Stossen ausgeschlossen bleiben.

Der Wettlauf kann auch in Wettkampfformen zweier Parteien, als Stafettenlauf, (Kessler, Übungsbeispiele, 2. Auflage, S. 127 ff.), ausgeführt werden; hiebei sind die von den einzelnen Schülern zu durchlaufenden Teilstrecken der Bahn nicht zu gross zu wählen.

E. Übungen im Springen.

Die Übungen im Springen werden eingeleitet durch Gemeinübungen im Hüpfen der ganzen Klasse in der bei Vornahme der Freiübungen üblichen Aufstellung. 1. Hüpfen an Ort, mit „Hände in Hüften". Hiebei folgen nacheinander Vorzeigen, bezw. Vorzeigenlassen seitens des Lehrers, freies Versuchen der Schüler, Übung nach Sach- und dann nach Zahlbefehl. Die Ausführung des Hüpfens selbst geschieht in zwei getrennten Bewegungen. Erste Bewegung: Auf- und Niederhüpfen in den Zehenstand mit halber Kniebeuge; zweite Bewegung: Strecken der Beine und Senken in den Sohlenstand. Befehlsbeispiel: Hüpfen an Ort in halbe Kniebeuge — eins!" „Grundstellung — zwei!" u. s. w.; ferner: „Hüpfen an Ort in 2 Zeiten — eins! zwei! u. s. w. bis — acht!" 2. Hüpfen an Ort mit Vor- und Seitschwingen der Arme. Das Üben erfolgt in der in 1. angegebenen Art. Befehlsbeispiele: „Hüpfen an Ort in halbe Kniebeuge und Arme vorschwingen — eins!" „Grundstellung — zwei!" u. s. w.; ferner „Hüpfen an Ort in halbe Kniebeuge mit Vorschwingen der Arme im Wechsel mit Grundstellung in 1—8 Zeiten — eins! zwei! drei!" u. s. w. 3. Hüpfen vorwärts mit den in 2. angegebenen Armschwüngen. Hiebei entfällt das freie Versuchen, die Ausführung erfolgt nur nach Sach- und Zahlbefehl.

4. Schlussweitsprung. Steht eine geeignete weiche Niedersprungstätte zur Verfügung, so lässt sich das in 3. behandelte Hüpfen als Schlussweitsprung ausführen. Die Ausführung erfolgt in Gemeinübungen mehrerer Schüler. 6—8 Schüler treten mit etwa 2 Schritten seitlichem Abstand am Rande des weichen Bodens (also noch auf dem Dielenboden, bezw. harten Boden) an; die übrigen Schüler ordnen sich in Reihen, gleichfalls von 6—8 Schülern, mit einem Abstande von etwa 4 Schritten von Reihe zu Reihe, in Deckung hinter die erste Gruppe. Der Sprung wird zuerst von den in der vordersten Reihe stehenden Schülern ausgeführt auf den Befehl: „Schlussweitsprung springt — eins! zwei!" Auf den Befehl: „Weg!" reihen sich die Schüler, welche den Sprung ausgeführt haben, im Laufe links und rechts nach aussen und hinten sich wendend in entsprechender Ordnung hinter die letzte Reihe, während gleichzeitig sämtliche übrigen Schüler unter Bewahrung des Abstandes so weit vorrücken, dass nunmehr die anfänglich zweite Reihe auf die Absprungstelle zu stehen kommt. Auf den Befehl: „Schlussweitsprung springt — eins! zwei!" erfolgt nun der Sprung auch dieser Reihe; ein „weg!" des Lehrers schafft für die dritte Reihe Raum zum Springen u. s. w. Ausführung des Schlussweitsprungs: Auf — eins — Hupf vorwärts, anfänglich mässig weit in halbe Kniebeuge, später auf grössere Entfernungen und auch in tiefe Kniebeuge, je mit gleichzeitigem Schwingen der Arme „vorn aus"; auf — zwei — Strecken der Beine, Senken in den Sohlenstand und Rückschwingen der Arme zur Grundhalte. An diese Ausführung nach Zahlbefehl schliesst sich das Üben im freien Versuch: die Schüler treten in 4—6 Riegen in Flankenordnung vor der weichen Niedersprungstätte an und versuchen nun in freier Weise den Sprung; hiebei entfällt das anfänglich beobachtete längere Verweilen in der Kniebeuge, und die Schüler sollen sich an rasches Strecken der Beine (Kniee) nach dem Niedersprung gewöhnen; gleichzeitig mit dem Strecken der Beine erfolgt auch das Zurückschwingen der Arme. Schliesslich geschieht die Ausführung des Schlussweitsprungs wieder auf Befehl des Lehrers, in der bereits angegebenen Ordnung, aber nur auf den Befehl: „Schlussweitsprung — springt!" Hiebei erfolgt nach dem Niedersprung in der beim freien Üben angegebenen Weise ein sofortiges Strecken der Beine, Senken in den Sohlenstand und Rückschwingen der Arme ohne besonderen Befehl. 5. Weitsprung mit Anlauf. Als Vorübung für den Weitsprung mit Anlauf ist zunächst die in 4. beschriebene Form des Schlussweitsprungs

anzusehen, bei welcher der Absprung aus dem Stande mit geschlossenen Fersen erfolgt. Der Weitsprung mit Anlauf erfordert ein energisches Vorschwingen des sprungtrittfreien Beines; eben dieses Vorschwingen lässt sich auch vorübend im Sprung aus dem Stande betreiben. Bei der Ausführung dieser Vorübung lässt man die Schüler zunächst wie beim Schlusssprung mit geschlossenen Fersen (der gewöhnlichen Form des Stillestehens) antreten; hierauf veranlasst man dieselben, ein Bein, das linke oder rechte, in Tupfstellung zurückzustellen (die Körperlast ruht hiebei ganz auf dem vorderen Bein) und nun aus dieser Stellung, mit kräftigem Vorschwung des zurückgestellten Beins, den Sprung in die Weite auszuführen. Armschwung und Kniebeuge erfolgen wie beim Schlussweitsprung. An diese Übung reiht sich der Weitsprung mit Anlauf. Die Aufstellung der Schüler geschieht in der bei der Einübung des Schlussweitsprungs gezeigten Art, jedoch so, dass die erste Reihe 5—6 Schritte (der beim Anlauf zu durchlaufenden Entfernung) vom Rande des weichen Bodens entfernt ihren Platz findet. Befehl: „Weitsprung — springt!“ Auf den weiteren Befehl des Lehrers: „Weg!“ verlassen die ersten Springer die Niedersprungstelle, um sich als Letzte der Abteilung anzureihen, während die übrigen Schüler insgesamt so vorrücken, dass die zweite Reihe an die Ablaufstelle zu stehen kommt. Ein Haupterfordernis ist es, die Schüler an einen sicheren Niedersprung — ruhige Kniebeuge mit Arme vornaus, festen Stand nach dem Strecken der Beine und dem Rückschwung der Arme zur Grundhalte — zu gewöhnen. Übungen im Weitspringen dürfen indes, wie dies auch in den „Vorschriften und Winken“ besonders hervorgehoben ist, nur da betrieben werden, wo eine geeignete weiche Niedersprungstätte einen völlig gefahrlosen Betrieb möglich macht.

F. Turnspiele.

1. Laufspiele. Haschen. Zur Ausführung wird ein nicht zu grosser Spielplatz mit deutlichen Grenzen gewählt. Einer der Spieler wird als „Häscher“ oder „Fänger“ bezeichnet; auf sein Händeklappen zerstreuen sich die übrigen Spieler im Laufe auf dem Spielplatze, während der Häscher einen seiner Kameraden im Laufe zu haschen, d. h. mit leichtem Schlag auf den Rücken zu berühren sucht. Ist dem Fänger das Haschen gelungen, so ruft er laut den Namen des Getroffenen, und sofort übernimmt letzterer ohne weiteres die Rolle des Häschers oder Fängers. Für Spieler, welche während des Spiels ausruhen wollen, kann an einer Seiten-

grenze des Spielplatzes ein bestimmter Platz, als Frei- oder Ruhemal, abgeschieden werden. Die in das Mal sich flüchtenden Spieler können während ihres Aufenthalts in demselben nicht gefangen werden; ist die Zahl der im Freimal versammelten Schüler eine zu grosse, oder verweilen nach der Ansicht des Fängers einzelne Schüler zu lange im Freimal, so genügt ein Händeklatschen des Fängers, um sämtliche Spieler zu veranlassen, in das Spielfeld zurückzukehren.

Die weiteren in den „Winken und Vorschriften“ aufgeführten Spiele: Schwarzer Mann, Kreislaufen, Katze und Maus, Drittenabschlagen und Hasch hasch finden sich genau beschrieben in Kessler, Übungsbeispiele, 2. Auflage S. 205—208 und S. 213 und 214.

2. Ballspiele. Grenzball wird entsprechend der in den mehrfach genannten Übungsbeispielen S. 231, 1 beschriebenen ersten Form des Schleuderballspiels gespielt, nur mit dem Unterschiede, dass zur Verwendung nicht ein Schleuderball mit Griff oder Henkel sondern ein leichter Stossball, oder noch besser ein grosser Gummihohlball (Fussball) kommt. Der Ball wird hiebei mit Griff beider Hände oder auch nur einer Hand im Schockwurf (im Bogen von unten!) geworfen oder aber auch mit nur einer Hand gestossen. Ungemein spielfördernd wirkt es, wenn die Spieler der beiden Parteien streng in der anfänglich durch Abzählen der Grösse nach festgesetzten Reihenfolge werfen, und je ihre Nummern vor dem Wurfe laut ausrufen.

Über Stehball, Schulzenball, Kreisball und Jagdball, welche Spiele nach den „Vorschriften und Winken“ gleichfalls mit den Schülern der Klassen II (bezw. I) betrieben werden sollen, ist das Erforderliche aus Seite 209 und 210 und Seite 228 und 229 der Übungsbeispiele zu entnehmen; hinsichtlich der Übungen des Ballwerfens und Ballfangens mit dem kleinen Handball in der Gasse und des Zielwerfens mit dem kleinen Handball geben Seite 137—139 der Übungsbeispiele Aufschluss. Indes empfiehlt es sich, den hier beschriebenen Übungen des Ballwerfens und Ballfangens in der Gasse noch einige Vorübungen vorausgehen zu lassen.

a) Ballwerfen und Ballfangen in Paaren; das Fangen des Balls erfolgt mit Griff beider Hände. Die Schüler stehen in Gasse nach Seite 137, Figur 142. Je zwei der sich gegenüberstehenden Schüler bekommen gemeinsam einen Ball; ihre Aufgabe ist, in freiem Üben sich den Ball gegenseitig zuzuwerfen und den geworfenen Ball mit Griff beider Hände aus dem Fluge zu erfassen. Der Wurf erfolgt im Bogen von unten (schockend) mit einer Hand; zur Erleichterung

des Fangens sind die Schüler zu gewöhnen, die Handgelenke aufeinander zu legen. Die Entfernung zwischen den einzelnen der Paare bemesse man anfänglich auf 4 Schritte, später auf deren 6, 8 und mehr. Der Übung kann auch leicht der Charakter einer Wettübung verliehen werden: man setzt eine bestimmte Spielzeit (1—2 Minuten) fest, veranlasst die Schüler, die in dieser Zeit von jedem Paar aus dem Fluge gefassten Bälle zu zählen und stellt nach der abgelaufenen Spielzeit fest, welches Paar die höchste Anzahl von gefangenen Bällen aufzuweisen hat.

b) Ballwerfen und Ballfangen in Paaren, das Werfen und Fangen je mit einer Hand. Aufstellung der Schüler und Ordnung des Betriebs wie in a; während aber bei der in a beschriebenen Übung das Fassen mit beiden Händen erfolgte, soll dasselbe nunmehr mit Griff nur einer Hand (die Hand wird hochgehoben, Handteller nach oben!) geschehen. Das Nächstliegende ist es hiebei, das Fassen und Werfen mit der rechten Hand zu fordern — die nichtwerfende und nichtgreifende Hand wird auf den Rücken gelegt; haben die Schüler im Werfen und Fangen rechts einige Fertigkeit, so hat beides auch links zu erfolgen. Auch bei dieser Übung können die Anforderungen durch Vergrösserung des Abstandes der Spieler erhöht werden; den Charakter einer Wettübung giebt man dem Spiele mit der in a angedeuteten Spielweise.

Schliesslich sei noch hinsichtlich der Übungen des Zielwerfens mit dem kleinen Handball (Übungsbeispiele, S. 138, 2) bemerkt, dass bei Vornahme dieser Übungen im Freien auch Bäume oder aufgestellte Schüler als Wurfziele benützt werden können.

Jahresbericht
des Württembergischen Vereins für neuere Sprachen 1899/1900.

Von Prof.-Verw. Dr. Schwend.

(Schluss.)

Die Hauptversammlung in Plochingen am 24. Februar 1900 beschloss einstimmig den Beitritt des Vereins zum Verband der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft. Dann sprach Privatdozent Dr. Pfeiffer von der Technischen Hochschule über Volksetymologie im Französischen. Den ersten Anstoss zu Studien über Volksetymologie gab Förstemann im Jahr 1852;

seither sind eine Reihe von Arbeiten erschienen. Der Volksgeist hat das Streben, sich den Ursprung der Worte und ihren Zusammenhang klarzumachen. So macht er sich Worte, die ihm unklar sind, in naiver Weise zurecht. Der leiseste Anklang einer unverständlichen Lautgruppe an ein der Volkssprache geläufiges Wort genügt, um eine Angleichung herbeizuführen. Dieser Prozess geht ohne jede Reflexion vor sich. Besonders häufig wird die Volksetymologie Lehnwörter aus anderen Sprachen bearbeiten, da diese gerade das fremdartigste Aussehen haben und am meisten einer Angleichung zu bedürfen scheinen. „Keine Sprache, sagt Grimm, war der Entfaltung aller Laute mächtig. Fällt nun von ungefähr ein fremdes Wort in den Brunnen einer Sprache, so wird es solange darin herumgetrieben, bis es ihre Farbe annimmt und seiner fremden Art zum Trotz wie ein heimisches aussieht." In erster Linie kommen Eigennamen in Betracht, von den Appellativen unterliegen die Konkreta am leichtesten volksetymologischer Behandlung, und unter diesen wieder am häufigsten die Worte, welche auf die drei Naturreiche Bezug haben. Redner gab eine reiche Auswahl von Beispielen der verschiedenen Kategorien und besprach dann eingehend noch eine Reihe von Fällen, bei denen die volksetymologische Deutung zu weit getrieben wird. Wörter wie choucroute, boulevard beaupré lassen sich ihrem Lautbestand nach ohne Beiziehung der Volksetymologie erklären. Nur auf die Schreibung war Angleichung von Einfluss. Gewöhnlich wird der Vorgang der sein, dass ein Wort erst dann der Volksetymologie verfällt, wenn es in seiner lautlichen Entwicklung soweit gediehen ist, dass nur noch ein verschwindend kleiner Unterschied zwischen ihm und dem anderen besteht, an das die Angleichung stattfindet. Mit Vorliebe bemächtigt sich die Volksetymologie der Komposita, deren zweiter Bestandteil häufig als Endung gedeutet wird. Besonders häufig sind die Fälle, wo teils ursprünglich vorhandenes l als Artikel abgetrennt wird (écrelet aus Leckerli), teils der Artikel mit dem folgenden Wort verschmilzt (Hummer zu lorman).

Zu dem Vortrag, den Dr. jur. Masson-Forestier aus Paris am 30. Mai auf Einladung des Vereins hielt, fanden sich ausser den Vereinsmitgliedern zahlreiche Freunde und Freundinnen der französischen Sprache im Festsaal der Friedrich-Eugens-Realschule zusammen. Der Rektor der Anstalt, Oberstudienrat Schumann, begrüsste die Anwesenden. Er wies darauf hin, dass gerade die Realschule es sich zur Aufgabe mache, nicht nur in die Sprache,

sondern auch in den Geist, die Denkweise des französischen Volkes einzuführen. Damit arbeite sie zugleich an einer Annäherung der Völker. So habe er mit Vergnügen den Festsaal der von ihm geleiteten Schule für den Vortrag zur Verfügung gestellt. Der Redner des Abends, Dr. jur. Masson-Forestier, ist Mitglied der Alliance française, die sich die Ausbreitung der Kenntnis französischer Sprache und Litteratur zur Aufgabe macht. Um dieses Ziel zu erreichen, hat sie Kurse für Ausländer in Paris eingerichtet und scheint nun auch die Aussendung von Wanderrednern und die Gründung von Zweigvereinen und französischen Bibliotheken im Ausland ins Auge gefasst zu haben. Den eigentlichen Gegenstand des Vortrags bildete die Heldenthat eines deutschen Arztes, der einem französischen Matrosen auf hoher See mit Lebensgefahr Hilfe brachte, und die langjährigen Bemühungen des Redners, durch die es ihm gelang, dem Matrosen gegen seine englischen Rheder zu seinem Recht zu verhelfen und dem deutschen Arzt das Kreuz der Ehrenlegion zu verschaffen. Zum Schluss las der Redner einige Seiten aus einer poetischen Bearbeitung dieser Heldenthat aus moderner Zeit vor, die er unter dem Titel: La jambe cassée in der Revue des deux mondes und dann in einer Novellensammlung veröffentlicht hat.

Die letzte Versammlung des Vereinsjahrs fand am 24. Juni in Plochingen statt. Prof. Dr. Weisser-Ulm sprach über John Ruskin. Der zu Anfang dieses Jahrs gestorbene John Ruskin ist einer der seltenen Männer, die abseits vom Parteigetriebe nur ihren idealen Zielen lebten und dennoch auf die weitesten Kreise ihres Volkes gewirkt haben. 1819 als Sohn eines in London eingewanderten Schotten geboren, erhielt der Knabe frühe Anregung durch weite Reisen. Nach Beendigung der Hochschule widmete sich Ruskin dem Beruf des Kunstschriftstellers. Zuerst trat er als solcher hervor mit dem Werk Modern Painters, dessen Ausgangspunkt eine Apologie des damals noch verkannten Landschaftsmalers Turner bildete. Eine Reise nach Italien regte ihn zu einem Werk über Architektur an. Für immer ist aber sein Name verknüpft mit dem um 1850 auftretenden Präraffaëlismus, dessen Herold Ruskin wurde. Als einer seiner Bekannten eine freiwillige Fortbildungsschule mit Abendunterricht ins Leben rief, beteiligte sich Ruskin, der stets in der Kunst ein Mittel sozialer Erziehung sah, an diesem Unternehmen. Diese Thätigkeit bildete einen Wendepunkt in seinem Leben, insofern sie seine Gedanken mehr und mehr auf das soziale

und wirtschaftliche Gebiet lenkte. Er wollte nun den Bau der ganzen menschlichen Gesellschaft auf völlig neue Grundlage stellen. Im Jahr 1871 begann Ruskin das Unternehmen, das sein eigentliches Lebenswerk werden sollte, die Verwirklichung seiner Utopia, einer neuen Gesellschaftsordnung, die sozialistisch organisiert, in gemeinsamer landwirtschaftlicher, gewerblicher und erziehlicher Thätigkeit ihren Mitgliedern nicht nur Lebensunterhalt, sondern zugleich einen reicheren geistigen Lebensinhalt schaffen sollte. So gründete er bei Sheffield eine landwirtschaftliche Niederlassung mit einer Fabrik und einem Museum. Das Unternehmen misslang in der Hauptsache, dagegen blühte eine gleichzeitig geschaffene Hausindustrie in Wollweberei. Die späteren Lebensjahre Ruskins waren durch Enttäuschungen und Zerwürfnisse verdüstert. Seiner innersten Anlage nach ist Ruskin eine Kampfnatur; die letzte Grundlage seiner Gesinnung ist die religiöse Überzeugung. Den politischen Parteien stand er fern, obwohl er sich als „Tory nach der Art W. Scotts und Homers“ bezeichnete. In wirtschaftlichen Fragen dachte er sozialistisch, ohne jedoch dem radikalen Sozialismus des Kontinents zu huldigen. Sein Gesellschaftsideal hat einerseits viele Züge von Rousseau entlehnt, andererseits baut es sich teilweise auf dem mittelalterlichen Gedanken der Gilde auf. Dauernden Einfluss hat Ruskin, der selbst ausübender Künstler von hervorragender Bedeutung war, auf dem Gebiete der Kunst ausgeübt. Besonders viel verdankt ihm die dekorative Kunst. — Prof. Güntter erstattete sodann einen eingehenden Bericht über den Verlauf des Leipziger Neuphilologentags, dem er als Vertreter des Vereins angewohnt hatte. Aus den Verhandlungen ist u. a. von Interesse, dass Prof. Vietor-Marburg der Versammlung eine Reihe von Anträgen zur Annahme und Mitteilung an die Unterrichtsverwaltungen vorlegte, die nach lebhafter Debatte mit einigen Änderungen angenommen wurden: An jeder Universität soll die englische Philologie mit einem Ordinariat bedacht werden. Durch Reisestipendien soll den Neuphilologen der Aufenthalt im Ausland erleichtert werden. „Es ist zu wünschen, dass in Staaten mit Oberrealschulen wie den Abiturienten der Gymnasien und der Realgymnasien, so auch denen der Oberrealschulen die Berechtigung zum Studium der neueren Philologie zuerkannt werde.“ Prof. Vietor hob zu diesem Satz hervor, dass er keineswegs der Ansicht sei, der Neuphilologe bedürfe der Kenntnis des Lateinischen nicht. Aber aus pädagogischen und sozialen Gründen müssten alle Fachstudien den Abiturienten der

Oberrealschulen zugänglich sein. Eine grössere Anzahl der Teilnehmer protestierte in einer Erklärung gegen die Auffassung, als sei das Latein für das wissenschaftliche Studium der neueren Sprachen und Litteraturen entbehrlich. Der zweite Sitzungstag war ganz der Beratung der Leitsätze Prof. Wendts gewidmet. Die Versammlung zeigte sich in der Mehrheit der Reform des neusprachlichen Unterrichts freundlich gesinnt. Darnach wird verlangt: Die Unterrichtssprache ist französisch oder englisch. Das Übersetzen in die Muttersprache beschränkt sich auf die Fälle, wo formelle Schwierigkeiten dazu zwingen. Das Übersetzen in die Fremdsprache ist nur gelegentlich zu üben. Die Grammatik wird übersichtlich zusammengefasst und in einzelnen Kapiteln, auch durch Vergleichung mit den Erscheinungen anderer Sprachen vertieft. Die stilistisch-idiomatische Seite der fremden Sprache wird betont. Eine Reihe anderer Sätze gaben Anleitung für die Wahl der Klassenlektüre und Behandlung der Litteraturgeschichte. Jährlich sollen ferner 8—10 kürzere freie schriftliche Arbeiten angefertigt werden, zu denen noch Diktate und gelegentliche Musterübersetzungen aus der fremden Sprache in die Muttersprache treten. — Prof. Güntter berichtete dann noch von der Versammlung der Goethegesellschaft in Weimar, der er ebenfalls angewohnt hatte.

Der Verein zählte im verflossenen Jahr 76 Mitglieder.

Reallehrerprüfung 1899.

Religion.

1. Entwicklung und religiöse Grundgedanken der alttestamentlichen Prophetie.

2. Welche Bedeutung hat der Apostel Paulus für die äussere Ausbreitung und die innere Entwicklung des Christentums?

3. Es soll untersucht werden, wie sich die Thatsache des Übels in der Welt mit dem Glauben an die Güte und die Gerechtigkeit Gottes vereinigen lasse.

(Frage 1 und 2 zur Wahl, 3 obligatorisch.)

Deutscher Aufsatz.

Welche Bedeutung hat das Elternhaus für die geistige Entwicklung des Menschen und welche Aufgaben erwachsen daraus für die Schule?

Deutsche Grammatik.

1. Welche Schwierigkeiten stellen sich einer phonetischen Orthographie des Deutschen entgegen?

2. Welche Zeitwörter sind im Deutschen wirklich unregelmässig und worin besteht bei den einzelnen die Unregelmässigkeit?

3. Folgender Satz soll nach Satzarten, Satzgliedern und Wortarten analysiert und in einem Satzbild dargestellt werden:

Es bleibt der historische Ruhm unseres hohen Adels, dass Deutschlands Fürsten die der nationalen Monarchie entrissene Macht nicht wie die polnischen Magnaten allein verwendeten, um die Pracht und den Glanz ihres Hauses zu mehren, sondern sich redlich bemühten, in ihren engen Gebieten die politischen Pflichten zu erfüllen, denen das Reich sich versagte.

Deutsche Litteratur.

1. Der Minnesang und seine hervorragendsten Vertreter.

2. Lessings Bedeutung in der Geschichte des deutschen Dramas.

Französische Komposition.

Lichtenstein.

Die Sage, womit sich die folgenden Blätter beschäftigen, gehört jenem Teil des südlichen Deutschlands an, welcher sich zwischen den Gebirgen der Alb und des Schwarzwalds ausbreitet. Das erstere dieser Gebirge schliesst, von Nordwest nach Süden in verschiedener Breite sich ausdehnend, in einer langen Bergkette dieses Land ein, der Schwarzwald aber ziehet sich von den Quellen der Donau bis hinüber an den Rhein und bildet mit seinen schwärzlichen Tannenwäldern einen dunkeln Hintergrund für die schöne, fruchtbare, weinreiche Landschaft, die, vom Neckar durchströmt, an seinem Fusse sich ausbreitet und Württemberg heisst.

Dieses Land schritt aus geringem, dunkelen Anfang unter mancherlei Kämpfen siegend zu seiner jetzigen Stellung unter den Nachbarstaaten hervor. Es erregt dies um so grössere Bewunderung, wenn man die Zeit bedenkt, in welcher sein Name zuerst aus dem Dunkel tritt; jene Zeit, wo mächtige Grenznachbarn um seine Wiege gelagert waren; wenn man die inneren und äusseren Stürme bedenkt, die es durchzogen und oft selbst seinen Namen aus den Annalen der Geschichte zu vertilgen drohten.

Gab es ja doch sogar eine Zeit, wo der Stamm seiner Beherrscher auf ewig aus den Hallen ihrer Väter verdrängt schien, wo

sein unglücklicher Herzog aus seinen Grenzen fliehen und in drückender Verbannung leben musste, wo fremde Herren in seinen Burgen hausten, fremde Söldner das Land bewachten und wenig fehlte, dass Württemberg aufhörte zu sein, jene blühenden Fluren zerrissen und eine Beute für viele, oder eine Provinz des Hauses Österreich wurden. (W. Hauff.)

Französisches Diktat, zugleich Exposition.

De la clarté dans le discours.

Pour écrire clairement en français, c'est-à-dire pour arracher les idées de ce fond obscur où nous les avons conçues, et les amener à la pleine lumière, que d'efforts et de travail il a souvent fallu! Si nous ne les voyions pas dans le lointain poindre devant nous comme des lueurs qui nous attirent invinciblement et nous dérobent la longueur du chemin, qui donc essayerait d'entreprendre un si rude labeur? Quelques idées naissent spontanément et tout exprimées: c'est la facile conquête de ceux que le Ciel a fait naître sous une heureuse étoile; mais combien d'autres qui sont le fruit d'une poursuite tout ingrate, qu'il faut que nous remaniions sans cesse; qui, après nous avoir contentés nous rebutent, qui ne paraissent jamais qu'une image imparfaite du vrai, mais non le vrai lui-même! Faut-il parler de la défiance que doit avoir l'écrivain de cette demi-clarté trompeuse, qui peut lui suffire, mais qui laisse le lecteur dans les ténèbres? La plaisir même que donne à l'inventeur une vérité trouvée ne lui est permis qu'à la condition que tout le monde la voie comme lui; autrement, c'est peut-être un leurre, un piège. Malheur à qui se contente trop facilement! Molière l'a dit: c'est une marque de médiocrité de l'esprit. (D'après Nisard.)

Englische Komposition.

Byron an Goethe.

Livorno, den 24. Juli 1823.

Erlauchter Herr!

Ich kann Ihnen nicht so danken, wie die Zeilen es verdienen, welche Sie mir durch meinen jungen Freund Herrn Sterling übersandt haben; und es würde mir nur schlecht anstehen, wenn ich mir anmasste, mit dem, der seit fünfzig Jahren der unbestrittene Beherrscher der europäischen Litteratur ist, Verse auszutauschen. Sie müssen daher meinen aufrichtigsten Dank in Prosa und noch dazu in flüchtiger Prosa entgegennehmen, da ich mich jetzt im

Begriffe befinde, noch einmal nach Griechenland zu reisen und die eilige Geschäftigkeit (hurry and bustle) um mich her sogar meiner Dankbarkeit und Bewunderung kaum einen Augenblick gewährt, um sich zu erkennen zu geben.

Vor einigen Tagen segelte ich von Genua ab, wurde durch einen Sturm zurückgetrieben und bin dann wieder abgesegelt und heute Morgen hier in Livorno (Leghorn) angekommen, um einige griechische Passagiere nach ihrem (um die Freiheit) ringenden Vaterlande an Bord zu nehmen.

Hier fand ich auch Ihre Zeilen und Herrn Sterlings Brief vor, und ich hätte kein günstigeres Omen, keine angenehmere Überraschung haben können, als ein Wort Goethes von dessen eigener Hand geschrieben.

Ich kehre nach Griechenland zurück, um zu sehen, ob ich daselbst von einigem Nutzen sein kann. Wenn ich je zurückkomme, so werde ich Weimar einen Besuch abstatten, um Ihnen als einer der vielen Millionen Ihrer Bewunderer meine aufrichtige Huldigung darzubringen.

Ich habe die Ehre, immer und ganz (most) zu sein

Ihr sehr verbundener

Noel Byron.

Englisches Diktat, zugleich Exposition.

Modern England.

No event ever marked a deeper or a more lasting change in the temper of the English people than the entry of Charles the Second into Whitehall. With it modern England begins. Influences which had up to this time moulded our history, the theological influence of the Reformation, the monarchical influence of the new kingship, the feudal influence of the Middle Ages, the yet earlier influence of tradition and custom, suddenly lost power over the minds of men. We find ourselves all at once among the great currents of thought and activity which have gone on widening and deepening from that time to this. The England around us is our own England, an England whose chief forces are industry and science, the love of popular freedom and of law, an England which presses steadily forward to a larger social justice and equality, and which tends more and more to bring every custom and tradition, religious, intellectual and political, to the test of pure reason. Between modern thought, on some at least of its more important sides,

and the thought of men before the Restoration there is a great gulf fixed. A political thinker in the present day would find it equally hard to discuss any point of statesmanship with Lord Burleigh or with Oliver Cromwell. He would find no point of contact between their ideas of national life or national welfare, their conception of government or the ends of government, their mode of regarding economical and social questions, and his own. But no gulf of this sort parts us from the men who followed the Restoration. (F. R. Green.)

Geschichte.

1. Athen zur Zeit des Perikles.
2. Der Kampf Roms mit Tarent.
3. Ursachen, Verlauf und Folgen des Bauernaufstands 1524–25.
4. Die Reformen Josephs II.

Verlangt: 1 oder 2 und 3 oder 4.

Zu sofortiger Beantwortung:

1. Schlacht bei Marathon.
2. Die Römer in Afrika.
3. Herculanum und Pompeji.
4. Untergang der Ostgoten.
5. Dritter Kreuzzug.
6. Schlacht von Morgarten.
7. Tübinger Vertrag.
8. Karl V. dankt ab.
9. Ludwigs XIV. Regierungsantritt.
10. Friede von Belgrad.
11. Dritte Teilung Polens.
12. Rheinbund.

Ferner 371, 48 vor Chr. — nach Chr.: 324, 843, 1056, 1273, 1410, 1530, 1660, 1713, 1859, 1868.

Physische und politische Geographie.

1. Die mittelrheinische Tiefebene und die Gebirge, von denen sie umschlossen ist; die Nebenflüsse des Rheins, die in ihr münden; Länder, Städte, wichtigste Verkehrswege und Erzeugnisse dieses Gebiets (mit Kartenskizze).

2. Die Ostküste der griechischen (oder Balkan-) Halbinsel. Die Hauptrichtungen der Küste, Meerbusen, Meeresstrassen, Inseln und Inselgruppen, Flussmündungen, Hafenstädte und die Länder, zu denen sie gehören.

3. Bodengestaltung, Bewässerung, klimatische Verhältnisse und Hauptbestandteile der Bevölkerung der vorderindischen Halbinsel.

Mathematische Geographie.

I. Zu sofortiger Beantwortung (halbschriftlich).

1. Wieviel Grad beträgt die Mittagshöhe der Sonne unter 30° südl. Breite am 21. März?

2. Wieviel ebendort am 21. Juni?

3. Steht für uns die Sonne am 21. Juni oder am 21. Dezember um 3 Uhr nachm. weiter rechts? (Erläuterung durch eine Figur.)

4. In welcher Richtung dreht sich die Schwingungsebene des Foucault'schen Pendels auf der Nordhalbkugel?

5. Unter welcher Bezeichnung fasst man die Planeten zusammen, die in Opposition zur Sonne treten können, und welches sind ihre Namen?

6. Sind die unteren Planeten zur Zeit ihrer oberen Konjunktion rechtläufig oder rückläufig?

7. Auf welcher Seite der Sonne erscheint Venus, wenn sie sich ihrer unteren Konjunktion nähert?

8. Zu welcher Tageszeit ist sie dann sichtbar?

9. Zu welcher Jahreszeit erreicht der Mond im ersten Viertel die grösste Kulminationshöhe?

II. Zu ausführlicherer Bearbeitung.

Sternzeit, wahre und mittlere Sonnenzeit, mitteleuropäische Zeit.

Arithmetik.

1. 80 Mann würden bei täglich 10 Stunden einen Damm in 4 Monaten fertigbringen. Nach $1\frac{1}{2}$ Monaten kommen noch 20 Mann hinzu, die tägliche Arbeitszeit wird um 1 Stunde erhöht, aber auch die Schwierigkeit der Arbeit wird von da an um 10% grösser. Wieviele Monate erfordert die Fertigkeit des Dammes im ganzen?

2. Jemand mischt viererlei Sorten einer Ware zu den Preisen 90, 80, 68, 54 Pf. das Kilogramm. Er nimmt von der ersten Sorte um $\frac{1}{4}$ weniger, als von der zweiten, von der vierten 60% weniger, als von der dritten. Das Kilogramm Mischung kommt ihn auf 78 Pf. Wenn er nun von den zwei ersten Sorten zusammen 378 kg mehr nimmt als von den zwei letzten zusammen, wieviel nimmt er von jeder Sorte?

3. Ein Kapital ist um $\frac{1}{9}$ kleiner als ein zweites Kapital, hat aber nach einer gewissen Zeit um 195 M. mehr Zinsen getragen als dieses, weil es zu einem um $1\frac{1}{2}$% höheren Zinsfuss ausgeliehen ist. Jährlich trägt das erste Kapital um $\frac{1}{3}$ mehr Zins als das zweite. Wäre der Zinsfuss beider Kapitalien um $\frac{1}{4}$% niedriger, so würden beide zusammen jährlich 21 M. 25 Pf. weniger Zinsen tragen. Wie gross sind beide Kapitalien, zu wieviel Prozent waren sie ausgeliehen und wie lange?

4. Für eine nach 3 Monaten fällige Summe wurde unter Berechnung von Diskont vom Hundert 8326,5 M. bar bezahlt. Für dieselbe Summe würde der Jahresdiskont zu 5% vom Hundert 20 M. mehr betragen als zu 5% auf Hundert. Wie gross ist die Summe und zu wieviel Prozent wurde sie diskontiert?

5. Einem Fussgänger, welcher von A nach dem 64 km entfernten Ort B mit einer Geschwindigkeit von $5\frac{1}{2}$ km in der Stunde geht, kommt von B aus 2 Stunden später ein anderer entgegen, der in der Stunde nur $3\frac{1}{3}$ km zurücklegt und weitere 3 Stunden später folgt letzterem ein dritter von B nach, welcher mit den beiden ersten im selben Punkt zusammentreffen soll. Wo liegt dieser Punkt und wieviele Kilometer muss der dritte in der Stunde zurücklegen?

6. A kauft 325,5 kg brutto. Die Tara beträgt $7\frac{1}{2}$%, der Abgang an der Ware 1% des Nettogewichts. Die Unkosten betragen 5% des Ankaufspreises. Er verkauft die Ware in 3 Monaten und zwar das ℔ für 3 M., so dass er damit einen Jahresgewinn von 60% erzielt. Wieviel frs. kostete 1 kg Brutto im Ankauf, wenn der Wert einer Mark um $\frac{2}{9}$ höher gerechnet wird, als der eines Franken?

(Resultat auf Centimes abgerundet) (Kettensatz).

Algebra.

1. $\frac{(x+a)^2+(x-b)^2}{(x+a)^2-(x-b)^2}=\frac{a^2+b^2}{2ab}$.

2. In dem Quotienten $\frac{\sqrt[3]{a}-\sqrt[3]{a}}{\sqrt{a}+\sqrt{b}}$ soll der Nenner rational gemacht werden.

3. $\sqrt{2-2\sqrt{-15}}$.

4. $\log\sqrt{9x-8}-\log 5=1-\frac{1}{2}\log(2x+1)$.

5. Zwei Körper bewegen sich gleichzeitig von zwei Orten A und B einander entgegen; 12 Stunden nach ihrem Abgang haben sie eine Entfernung von 128 km, 28 Stunden nach ihrem Abgang haben sie wieder dieselbe Entfernung. Würden sich beide hintereinander bewegen, so hätten sie 48 Stunden nach ihrem Abgang wieder eine Entfernung von 128 km. Wieviele Kilometer legt jeder in der Stunde zurück und wie weit ist A von B entfernt?

6. Zwischen 7 und — 365 sollen 6 Glieder eingeschaltet werden, welche mit diesen eine geometrische Reihe bilden. Wie gross ist der Exponent der Reihe und die Summe ihrer Glieder?

Planimetrie.

1. Welche Sätze der ebenen Geometrie enthalten die stätige Proportion? Was ist allen gemeinsam? Welches sind die wichtigsten Konstruktionen der mittleren Proportionalen aus 2 Strecken?

2. $\triangle$ aus $a:r:\varrho$ und $(h_a + h_b)$.

3. Ein gleichseitiges Dreieck zu konstruieren, von dem eine Ecke in einen gegebenen Punkt, die beiden andern auf zwei gegebene Gerade fallen. (Nur Analysis verlangt.)

4. Der Satz des Brianchon vom Tangentensechseck samt Beweis.

5. Im $\triangle$ ABC ist $\varrho_a + \varrho_b + \varrho_c = 4r + \varrho$.

Trigonometrie.

1. $a \operatorname{tg} \frac{\alpha}{2} + b \operatorname{tg} \frac{\beta}{2} + c \operatorname{tg} \frac{\gamma}{2} = 4r \left(1 - 2 \sin \frac{\alpha}{2} \sin \frac{\beta}{2} \sin \frac{\gamma}{2}\right)$ Beweis.

2. Ebenes Dreieck aus F (Inhalt), $ab = p^2$, $\frac{c}{h} = v$, wenn gegeben ist $F = 354{,}39$ m; $p = 28{,}3$ m; $v = 1{,}45$.

3. Aus $\sin x + \sin y = a$
$\cos x + \cos y = b$
sollen Formeln zur Berechnung von x und y hergeleitet werden.

4. Der Unterschied der Uhrzeiten von Greenwich und Paris wurde 1888 von zwei englischen Beobachtern zu $9^m\ 20{,}85^s$; von zwei französischen zu $9^m\ 21{,}06^s$; 1892 von den englischen zu $9^m\ 20{,}84^s$; von den französischen zu $9^m\ 21{,}05^s$ bestimmt. Wie gross ist demnach die Unsicherheit des Längenunterschieds zwischen Greenwich und Paris? Wieviel Meter misst der entsprechende Bogen des Parallelkreises unter 50^0 nördlicher Breite?

Naturgeschichte.

A. Zoologie.

1. Wie erfolgt der Atmungsprozess bei den Tieren und welches sind die Organe dazu in den verschiedenen Abteilungen des Tierreichs?

2. Was sind die Charaktere der Abteilung der Amphibien, welche sind die Hauptgruppen und welche die bekanntesten, besonders einheimischen Vertreter?

B. Botanik.

1. Über den Bau des Holzes unserer Bäume nach seinen Gewebsbestandteilen und über die Verrichtung der einzelnen Teile.

2. Über den botanischen Charakter der Familie der Kreuzblüther; zu welchen höheren Abteilungen des natürlichen Systems

(Ordnung, Klasse) gehören sie und welche bekannte einheimische Pflanzen gehören dazu?

C. Mineralogie und Geognosie.

1. Das reguläre Kristallsystem mit Beispielen.

2. Gliederung und Verbreitung des Jura in Schwaben und spezielle Behandlung einer der drei Abteilungen nach Wahl.

Geometrisches Zeichnen.

Auf der horizontalen Mittellinie des Blattes trage man von der Mitte O aus die Strecken $OA = OA' = 4$ cm ab, beschreibe über AA' die beiden gleichseitigen Dreiecke ABA' und $AB'A'$ und zeichne eine Ellipse, deren beide Achsen AA' und BB'. Diese Ellipse denke man sich längs der beiderseitig verlängerten kleinen Achse AA' parallel verschoben, konstruiere an einzelne Lagen derselben die Tangenten von O aus und verbinde die Berührungspunkte durch eine stetige Kurve.

Man führe die Konstruktion auf beiden Seiten für je 4 Lagen der Ellipse aus, deren Mittelpunkte O_1, O_2, O_3 und O_4, so dass $OO_2 = OA \cdot \sqrt{2}$, O_2O_1 (gegen O hin) $= 1^1/_4$ cm, $O_2O_3 = 3$ cm, $O_3O_4 = 4$ cm. Die Konstruktion für O_2 liefert den Schnittpunkt der Kurve mit der ursprünglichen Lage der Ellipse; der Schnitt ist ein rechtwinkliger, die beiden Kurventangenten machen dort mit der Horizontalen Winkel von 30 und von 120°.

Amtliche Bekanntmachungen.

Infolge der allgemeinen Einführung von Telephonen mit seitlicher Schallöffnung ist der Telegraphenverwaltung eine grössere Anzahl älterer Telephone mit gerader Form (Rohrtelephone) entbehrlich geworden und es können solche zum Preis von 3 Mk. für das Stück von der K. Telegrapheninspektion in Stuttgart bezogen werden. Die Vorstände der Gelehrten- und Realschulen werden auf die hier gebotene günstige Gelegenheit, erprobte und für Schulzwecke noch vollständig geeignete Telephone um sehr mässigen Preis zu erwerben, ausdrücklich aufmerksam gemacht.

Stuttgart, den 28. Juni 1901.

K. Kultministerial-Abteilung
für Gelehrten- und Realschulen.
Rapp.

*

Anlässlich eines von dem Vorstand der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft in Weimar an das K. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens gerichteten Gesuchs werden die Lehrerkollegien der grösseren Lehranstalten auf das von der genannten Gesellschaft zu dem Jahrespreis von 10 M. (geb.) herausgegebene Shakespeare-Jahrbuch, welches über das gesamte Gebiet der Shakespeare-Litteratur und Shakespeare-Forschung in vorzüglicher Weise auf dem laufenden erhält, behufs Anschaffung für die Anstaltsbibliotheken hiemit aufmerksam gemacht.

Stuttgart, den 28. August 1901.

K. Kultministerial-Abteilung
für Gelehrten- und Realschulen.
In Vertretung: Ableiter.

Litterarischer Bericht.

Hans F. Helmolt, **Weltgeschichte.** VII. Band. Westeuropa. Erster Teil. Mit sechs Karten, sechs Farbendrucktafeln und sechzehn schwarzen Beilagen. Preis gebunden 10 M. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut, 1900.

Band VII und VIII sollen — in Abweichung von der ursprünglichen Absicht — als ein Ganzes die Geschichte Westeuropas (= Westeuropa im engeren Sinn + Mitteleuropa) von dem Zeitpunkt an, wo von einem Westeuropa überhaupt die Rede sein darf, bis zur Gegenwart in verschiedenen Unterabteilungen vorführen. Der Ende des Jahres 1900 vorliegende Band VII enthält I. Die wirtschaftliche Ausdehnung Westeuropas seit den Kreuzzügen von Prof. Dr. Richard Mayr (S. 3—135). Dieser wertvolle Abschnitt enthält gar manche, auch für den Geschichtsunterricht erspriessliche Belehrung, die bis dahin nicht so leicht zu finden war; z. B. ist die Geschichte der Hansa im Zusammenhang und mit einem Realismus, der jede romantische Auffassung ablehnt, und die allmähliche Beeinflussung des Welthandels, wie des gesamten wirtschaftlichen Lebens Westeuropas durch die geographischen Entdeckungen in lichtvoller Weise dargelegt. Der handelsgeschichtliche oder machtpolitische Realismus geht nach meinem Urteil einigemal zu weit, z. B. wenn Schwedens Eingreifen in den 30jährigen Krieg ausschliesslich von den Plänen zur Errichtung einer deutschen (richtiger wäre: spanisch-deutschen), die Nord- und Ostsee beherrschenden Reichsflotte abgeleitet wird (S. 61) und wenn (S. 103) „der Zusammenbruch des alten französischen Königtums, die grosse Revolution, das Kaiser-

reich ihren Grund in den Niederlagen haben" sollen, „die das sieggewohnte Volk im Kampfe mit den Engländern erlitt". Unrichtig ist, dass der grosse Kurfürst Ostpreussen (wie Hinterpommern) mit Brandenburg vereinigte.

Kein günstiges Urteil verdient II. Renaissance, Reformation und Gegenreformation von Dr. Armin Tille (S. 141—306). Der Verfasser beherrscht dem Anschein nach die politische Geschichte Westeuropas, insbesondere Deutschlands, und kennt die dafür massgebenden Werke nicht in dem Masse, dass er in befriedigender Weise das Wichtigere hätte herausstellen können. So ist u. a. die Frage der Säkularisationen vor Erwähnung des Restitutionsediktes kaum berührt, wie überhaupt die Darlegung der Bestimmungen des Augsburger Religionsfriedens durchaus ungenügend ist; öfters wird etwas nur genannt, aber nicht näher bestimmt wie z. B. S. 165 der „Sempacherbrief", S. 369 die „Bannleihe"; die Gliederung ist nicht besonders zweckmässig, und wäre der Verf. zuweilen von der geographischen Gliederung bezw. Spaltung abgegangen, wie bei den Kämpfen und Beziehungen Max I. und Frankreichs, so hätte er Raum für manches, was nicht genügend berücksichtigt ist, gewonnen. Die Geschichte Englands scheint, soweit sie nicht bei den andern Staaten in Betracht zu ziehen war, auf Band VIII aufgeschoben zu sein. Von den zahlreichen Unrichtigkeiten, die Tille bietet, nur eine Auswahl: S. 155 der Kiliansturm zu Weinsberg (stammt wohl aus Lamprecht, wo er wenigstens mir zuerst begegnet ist).[1] S. 154 Albrecht von Mainz seit 1480 Erzbischof (wohl Verwechslung mit dem Geburtsjahr). S. 165 erscheint Mülhausen im Jahr 1385 als schon zur Eidgenossenschaft gehörig, während es damals Mitglied des schwäbisch-rheinischen Städtebundes war, und wird behauptet, dass nach der (thatsächlichen) Befreiung der Eidgenossenschaft von Reichssteuer und Reichsgericht im Basler Frieden die Eidgenossen mit dem bezeichnenden Namen „Reichsverwandte" belegt wurden (während „Reichsverwandte" = Reichsangehörige, wie „Verwandte der Augsburger Konfession" = Angehörige der Augsburger Konfession, was freilich auch schon verkannt wurde, indem man darin die Calvinisten fand). S. 211 wird Leo X als „entschiedener Feind der Franzosen" bezeichnet. S. 214 hören wir von einem Erzbischof von Graz. S. 251 steht zu lesen: an eine ernste Durchführung des Wormser Edikts dachte niemand. S. 262 wird Kurbrandenburg Mitglied des Schmalkaldischen Bundes, der S. 262 durch den (geheimen) Vertrag Philipps mit Karl gesprengt wird. S. 229 hängt Graf Egmont dem evangelischen Glauben an. S. 285 verlassen 1608 die Protestanten sämtlich den Reichstag. Auf einer Flüchtigkeit, die kaum entschuldbar ist, beruht es,

[1]) Diese falsche Angabe beruht wohl auf Verwechslung des Ortsnamens und des Namens des Erbauers.

wenn „protestantisch“ und „kalvinistisch“ als disjunkte Begriffe behandelt werden.

III. Das abendländische Christentum und seine Missionsthätigkeit seit der Reformation von Prof. D. Wilhelm Walther (S. 309—364) ist lebendig (im Anfang für des Ref. Geschmack etwas zu erbaulich) und klar geschrieben und stellt von entschieden protestantischem Standpunkte aus, den Katholiken nicht ohne Grund etwas einseitig finden werden, mit befriedigender Deutlichkeit die innere und äussere Entwicklung dar. Objektiv ungerecht ist, dass S. 322 die Sünden der Gegenreformation unter Maria und deren Vorgehen gegen Elisabeth erwähnt, aber der systematischen Brutalität, mit der die herrschenden Gewalten gegen Katholiken vorgingen, nicht gedacht wird (die allerdings S. 453 von anderer Seite gewürdigt wird); von Max II. wird S. 318 noch fälschlich behauptet, dass „nur die Rücksicht auf Spanien und die katholischen Reichsfürsten ihn vom formellen Übertritt zur evangelischen Kirche zurückhielt“. Etwas an konfessionelle Polemik erinnert es, wenn die (gegen die Widertäufer, die von manchen „evangelischen“ Obrigkeiten auch nicht viel glimpflicher behandelt wurden) erlassene Vorschrift des Herzogs Wilhelm von Bayern: „Wer widerruft, wird geköpft, wer nicht widerruft, wird verbrannt“ als massgebend für das Verfahren von Österreich und Bayern gegen jede romfeindliche Richtung verwendet wird. Die Bezeichnung v. Staupitzens als Ordensgeneral (S. 310) ist nicht einwandfrei. Diesem Abschnitt ist eine Religions- und Missionskarte der Erde beigegeben.

IV. Die soziale Frage von Prof. Dr. Georg Adler (S. 367 bis 432) d. h. eine geschichtliche Darstellung der sozialen Theorien und Fragen ist neben Abschnitt I der wertvollste Teil dieses Bandes. Für Georg Adler, der, was er hier in gedrängter Darstellung giebt, schon in ausführlichen Einzeldarstellungen behandelt hat, ist der Sozialismus „eine geschichtlich notwendige Illusion“: Fortschritte in der gesellschaftlichen Entwicklung „kommen nur unter Schein und Täuschung zu stande, und eine solche Täuschung ist der Sozialismus“; „auch die deutsche Sozialreform wäre nicht ins Werk gesetzt worden, wenn nicht die Sozialdemokratie vorher auf dem Plane gewesen wäre“. „Das wahre Ziel, dem die ganze soziale Bewegung entgegeneilt, ist eine Art von sozialem Konstitutionalismus.“ Dass der Verf. auf Grund eigener Einzeldarstellungen den Abschnitt geschrieben hat, könnte ein scharfsichtiger Kritiker aus einigen Stellen erschliessen, ohne es vorher zu wissen. So ist S. 401 zu lesen: Babeuf, begünstigt durch die geschilderten Verhältnisse — ein Ausdruck, der in dem einschlägigen Artikel des Handwörterbuchs für Staatswissenschaften eher Berechtigung hat, als in der vorliegenden Darstellung.

Auf einem ihm wenigstens zu grossem Teile längst vertrauten Gebiete bewegt sich auch der Verfasser von V. Die Entstehung der

Grossmächte (Zeitraum 1650—1780) Prof. Dr. v. Zwiedineck-Südenhorst S. 435—540. Diese Arbeit ist bei weitem besser fundamentiert, richtiger und instruktiver, als die Tilles. Eine gewisse Vorliebe für Kraftausdrücke ist gegenwärtig in österreichischen Landen vielverbreitet, und der Historiker Zwiedinek-Südenhorst hat sich davon nicht ganz frei erhalten. Als Österreicher deutsch-nationaler Richtung ist er manchmal in seinem Urteil über die Politik österreichischer Herrscher und Minister früherer Zeiten etwas schroff und hart; manches Urteil, wie z. B. über das Verhalten Wilhelms III. von Oranien der Abschlachtung der Brüder de Witt gegenüber, ist vom einseitig realpolitisch-opportunistischen Standpunkt eingegeben, der heutzutage infolge des zunehmenden Gegensatzes der Staaten, wie der Parteien und des Überwiegens der materiellen Interessen immer mehr Boden gewinnt, den aber die Zeit doch wieder berichtigen und abschwächen wird. S. 461 ist die Angabe, dass der Grosse Kurfürst, von Dänemark unterstützt (1675—78), im Kampfe gegen Schweden Sieg auf Sieg gehäuft hatte, unvollständig: er wurde auch von braunschweiger, münsterschen und kaiserlichen Truppen unterstützt; auf derselben Seite ist noch: mit der republikanischen Partei der Niederlande ausgefallen. Von Ungenauigkeiten hebe ich hervor: S. 511 der persönlichen Vermittlung Malboroughs gelang es April 1707, Karl zum Ausharren bei den Alliierten (statt: bei der Neutralität) zu bewegen. S. 513 Ludwig überliess (im Utrechter Frieden) England die Hudsonbailänder (d. h. das heutige Britisch-Nordamerika). Wenig begründet erscheint die Behauptung (S. 470): „Die Enkel Maximilians I. fassten die Reformation als ein Politikum auf. Der Widerstand gegen sie war ihnen weder Gewissens- noch Herzenssache, sie glaubten der Unterstützung der Kirchenfürsten und der Geistlichkeit gegen die Übergriffe der weltlichen Reichs- und Landstände nicht entbehren zu können.“ Die religiöse Unduldsamkeit der Habsburger leitet Zw. erst von der innerösterreichischen Linie ab, „in der das bayerisch-wittelsbachische Blut und Temperament der Erzherzogin Maria das Übergewicht erlangt hat.“

Das beigegebene Register (S. 541—573) ist sehr vollständig, selbst der „schönen Seele“ ist ein Räumlein gegönnt. Die Beigaben verdienen alles Lob; bei der Karte Deutschlands um das Jahr 1648 (mit Register) wurde übersehen, das an Frankreich Gekommene deutlich zu bezeichnen.

In diesem Band sind die Fremdwörter auf us dekliniert: Genetiv: Protestantismusses, Dativ: Pietismusse; ob dadurch die Worte wirklich mehr deutsch geworden sind und ob die Mehrzahl von Organismus in Zukunft die Organismusse zu lauten hat, möge der Sprachverein entscheiden. Gedruckt wird: bessre, vorgewiesne, Steigrung, innre; ob das sich durchsetzt, wird die Zukunft zeigen. Ich bin froh, so alt zu sein, dass ich's jedenfalls nicht mehr mitmachen werde.

Tübingen. O. Treuber.

Dr. H. Luckenbach, **Abbildungen zur alten Geschichte** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Dritte vermehrte Auflage. Preis geheftet 1 M. 20 Pf. München und Leipzig, R. Oldenbourg, 1900.

Mit Recht heisst die Neuauflage vermehrt. Weggelassen sind nur: die unergänzte Nike des Paionios, der stehende Diskobol, der vergrösserte Kopf des Apollon von Belvedere, sowie Dach und Durchschnitt des toskanischen Atriums. Dagegen sind neu hinzugekommen: der Dresdener Zeus, Apollon Sauroktonos, die Nike des Archermos, die ergänzte Nike des Paionios, der im Jahr 1896 in Delphi gefundene Wagenlenker, der Faustkämpfer, der ergänzte Dreifuss aus Delphi, die Bronzestatue des Apollon in Neapel, Apoll als Kitharöde, Kopf des Meleagros, Kopf der Niobe, Poseidon nach Lysippos, Büste des Euripides, die Thermen des Caracalla, Theater des Marcellus, Griechisches Haus auf Delos, Römisches Normalhaus, dann die vier letzten Seiten mit dem Germanen von der Trajanssäule, der Barbarin, der Igeler Säule, dem Aquädukt von Metz, dem Grabstein des römischen Legionärs in Wiesbaden, dem Meilenstein in Augsburg, dem Altar des Veratius Florus in Karlsruhe und dem der Diana Abnoba, den Thermen von Badenweiler, Cäsars Rheinübergängen, einer Übersichtskarte des Limes, dem Kastell Saalburg, dem Grundriss eines Kastells und des Kastells Osterburken, sowie einer Ansicht und einem Schnitt vom Grenzwall.

Die vier letzten Seiten namentlich bilden eine wertvolle Bereicherung des trefflichen Buchs und sind unentbehrlich für die Behandlung der Geschichte der Römer in Deutschland. Die Limeskarte ist zwar klein, aber scharf und übersichtlich, doch ist die Angabe von Kastellnamen etwas gar zu spärlich ausgefallen.

Hall. H. Ludwig.

Georg Evers, **Römische Mosaiken.** Wanderungen und Wandlungen in der ewigen Stadt und ihren Umgebungen. Preis 6 Mk., geb. 8 Mk. Regensburg, Nationale Verlagsanstalt, 1897.

Ein originelles Buch, das seinem Namen „Mosaiken“, d. h. einer bunten Folge von Bildchen und Erinnerungen, alle Ehre macht! Nicht in strenger systematischer Anordnung nach geschichtlichen oder künstlerischen Gesichtspunkten, nach dem Unterschied von Altertum, Mittelalter und Neuzeit, sondern ganz ungezwungen, so wie die Örtlichkeit es für den Wanderer mit sich bringt, führt uns der Verfasser von Norden her auf der Via Flaminia in verschiedenen Wanderungen durch das Marsfeld und das Forum, und da sich Pellegrino (unter diesem Namen führt sich der Verfasser in der dritten Person ein) stets kundige Führer wählt, so bildet er auch für den Leser einen zuverlässigen Wegweiser,

der in Ovidius Fasten ebenso zu Hause ist wie in den Kirchenvätern und in Gregorovius. Im II. Teil, wo er die Campagna und das Sabinergebirge, das Äquerland und das Hernikerland durchstreift, kommt er neben Orten, die jedem Romfahrer bekannt sind, auch nach Punkten, die abseits liegen und deshalb weniger berührt werden, und überall weiss er nicht nur die eigentümlichen landschaftlichen Reize zu schildern, sondern auch den historischen Erinnerungen, die sich selbst an heute ganz verlassene Stätten knüpfen, gerecht zu werden und die Stimmung zu treffen, die einen Deutschen unwillkürlich an jenen Stätten beschleicht, die für die ganze Welt, für die Christenheit und auch für das deutsche Volk im besonderen so schicksalsvoll gewesen sind. Und so kann man auch da mit dem Verfasser fühlen, wo man seinen Standpunkt nicht teilt. Er steht auf dem des überzeugungstreuen, strenggläubigen Katholiken, für den alle Legenden wahr sind, für den das Papsttum der unerschütterliche Fels Petri im brandenden Völkermeer ist. Aber dieser Standpunkt tritt nie in einer Weise hervor, dass er andere Überzeugungen verletzen würde, und so gläubig Evers ist, so ideal er die Stellung des Papsttums auffasst, so wenig ist er blind für die vielfachen Schäden der mittelalterlichen Kirche, für die Schattenseiten und Schwächen so vieler Nachfolger Petri. Dazu lebt zu viel historischer Sinn in ihm und dazu kennt er Gregorovius zu genau, den er auch da benützt, wo sein Urteil weniger günstig ausfällt. Dass ab und zu sein Urteil vielleicht nicht ganz gerecht erscheint, ist nicht ausgeschlossen, so gegenüber Giordano Bruno, aber das sind Ausnahmen, die uns an dem Wahrheitssinn des Verfassers nicht irremachen können.

Da Begeisterung für das klassische Altertum wie für das christliche Rom ihm die Feder führen, so entstehen eine Reihe von anziehenden landschaftlichen und historischen Bildern, bei denen eine grosse Belesenheit hervortritt, und die Sprache nimmt leicht eine dichterische Färbung an. Citate aus antiken Dichtern beleben die Erzählungen und Schilderungen, bei denen auch Historiker wie Livius benützt sind (in der Schilderung des Triumphes des Ämilius Paulus), und durch die Einkleidung in Gespräche zwischen Pellegrino und seinen römischen Führern erhält die Darstellung vielfach etwas Dramatisches. Freilich, diese Form der Darstellung hat auch ihre Schattenseiten. Es fehlt ihr die Einheitlichkeit; die dichterische Ausdrucksweise hat ab und zu Geschmacklosigkeiten im Gefolge, welche an das Reisehandbuch des seligen Gsell-Fels erinnern, vielleicht auch von Gregorovius beeinflusst sind, die Übersetzungen der Citate aus antiken Dichtern sind ungewandt, holperig und spotten vielfach des Metrums (die Cäsur des Pentameters wird ohne weiteres missachtet, Hexameter werden als Distichen bezeichnet). An der fachmännischen Bildung des Verfassers lassen manche Vermutungen (wie auf S. 17), man möchte fast sagen Phantasien, zweifeln, desgleichen die vielen Druckfehler bei lateinischen

Wörtern und die falschen Zahlangaben bei historischen Daten, sowie auch unrichtige Bezeichnungen antiker Gebäude. Der sprachliche Ausdruck leidet ferner darunter Not, dass Evers unnötig viele Fremdwörter benützt und auch in der Anwendung ganz moderner Ausdrücke in antiken Volksversammlungen (Börsianerring, Spekulationen, Kolonialpolitiker, Tingeltangel u. s. w.) viel zu weit geht. Hätte hier der Verfasser mehr Selbstbeschränkung und Strenge des Urteils geübt, das Buch würde einen ungetrübteren Genuss gewähren, da solche Abschnitte nicht zum Charakter des Ganzen passen und das Bild, das man sich vom Verfasser macht, zu beeinträchtigen geeignet sind. Denn wenn auch der Spruch: „Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen" in gutem Sinn von Evers' Buch gilt, so würde man doch diese Auswüchse gern missen. Im übrigen sagen wir: Tolle, lege!

Stuttgart. S. Herzog.

Konversationsunterricht im Italienischen. Übungen für die italienische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln im genauen Anschluss an „Lessons in English Conversation by E. Towers-Clark" bearbeitet von Dr. K. Martin, Professor an der Grossherzogl. Realschule in Baden-Baden. Preis Bd. I: geh. 1.20 Mk., geb. 1.40 Mk.; Bd. II: geh. 1.20 Mk., geb. 1.40 Mk.; Bd. III: geh. 0.80 Mk., geb. 1 Mk. Einzelheft mit Titelbild je 40 Pf. Giessen, Emil Roths Verlag, 1896.

Der von der Kritik günstig aufgenommene „Konversationsunterricht im Englischen" von E. Towers-Clark, der schon vor etlichen Jahren mit Erfolg von L. Durand und M. Delanghe ins Französische übertragen worden ist, liegt nun auch in italienischer Bearbeitung vor. Dieselbe stammt aus der Feder des Dr. K. Martin, Professors an der Realschule zu Baden-Baden und ist von Dr. C. Gigliotti, Professor am K. Michel-Angelo-Gymnasium zu Florenz sorgfältig durchgesehen worden. Letzterer Umstand bürgt für durchweg gutes, idiomatisches Italienisch, wie mir auch beim Durchlesen gar nichts Auffälliges begegnet ist, und so darf das Werk ebenso empfohlen werden wie sein englischer und französischer Vorgänger.

Die zwei ersten Bände, aus je vier Heften bestehend, enthalten in Dialogform die Besprechungen der bekannten Bilder, des Frühlings, Sommers, Herbsts und Winters, der Stadt, des Waldes, des Hochgebirges und des Bauernhofes; der dritte Band ist allerdings zurzeit noch nicht erschienen, er soll in zwei Heften eine kurzgefasste Grammatik und ein Wörterbuch bringen. Wenn ich also nicht in der Lage bin, über die Brauchbarkeit dieses dritten Bandes ein direktes Urteil zu fällen, so darf das vielleicht doch in indirekter Weise geschehen, nachdem ich

mir den französischen Vertreter: Grammaire et Dictionnaire daraufhin genauer angesehen habe. Die „Französische Sprachlehre“ von Dr. F. Koch und M. Delanghe bietet in gedrängter Darstellung, bei engem Anschluss an den Sprachstoff der vorausgegangenen Übungen, das Wichtigste aus der Formenlehre und im Anfang auch einiges aus der Syntax. Die umfangreichen Zusammenstellungen einzelner Wortklassen erweisen sich jedenfalls zur leichteren Einprägung als ebenso gut wie die in den „Übungen“ oft angebrachten Wiederholungen und Gegenüberstellungen verwandter, bezw. gegensätzlicher Begriffe. Gutzuheissen sind namentlich die „Allgemeinen Bemerkungen zu den Konjugationen“ und die geschickte Zusammenstellung der unregelmässigen Verben, obgleich dabei leider prévoir fehlt. Dagegen bin ich mit dem Kapitel über die Bildung der Adverbien aus den Adjektiven nicht einverstanden. Vergebens sucht man z. B. Adverbien wie poliment; séparément hat doch nichts Auffälliges an sich nach des Verfassers eigener, allerdings nicht genauer Regel unter a; die Anmerkung über plus de und moins de ist doch recht wohlfeil. Welchen Sprachen gehört denn das immer wiederkehrende „Subjonctiv“ an? Von einer Aussprachelehre ist abgesehen worden, „da die Verfasser der Meinung sind, dass eine gute Aussprache den Schülern nur durch den Lehrenden gegeben werden kann“. Das Wörterbuch enthält alle Ausdrücke, die in den „Übungen“ vorkommen und leistet also namentlich dem Schüler treffliche Dienste. Ist nun fürs Italienische dieser dritte Band in mindestens ebenso guter Ausarbeitung vorhanden, so lässt sich wohl annehmen, dass, je nach der Reife der Schüler und der Wochenstundenzahl, der gebotene Stoff in 1—2 Jahren bewältigt werden kann (Kompositionen sind natürlich ausgeschlossen). Der Unterricht wird sich anregend gestalten, die Schüler werden einen reichen Wortschatz sich angeeignet haben und in den Haupterscheinungen der Grammatik wohlbewandert sein.

Weit eingehender was die Methodik anbelangt und deshalb namentlich für den Lehrer viel empfehlenswerter ist das treffliche Werk:

Anschauungsunterricht im Französischen mit Benützung von Hölzels Bildern. Von Dr. Ed. Wilke und Prof. Dénervaud. Ausgabe in 8 einzeln käuflichen Heften à 30 Pf. nebst Wörterbuch zu allen Heften à 60 Pf. Ausgabe in einem Bande, solid gebunden 2.25 Mk. Leipzig, Verlag von Raimund Gerhard, 1896.

Dr. Wilke hat sich ja schon seit Jahren einen Namen gemacht durch Herausgabe seines aufs günstigste beurteilten Werkes „Anschauungsunterricht im Englischen“. Hier hat Rezensent die französische Bearbeitung vor sich, die nach Plan und Ausführung im allgemeinen

dieselbe ist wie die englische, nur dass das Wörterbuch keine Aussprachebezeichnung hat, wofür aber ein Zuwachs in Gestalt von acht Märchen zu verzeichnen ist, die sich mit den einzelnen Bildern in Beziehung bringen lassen. Alles was Gutes und Treffliches über die englische Ausgabe gesagt und geschrieben worden ist, liesse sich hier wiederholen; ich erlasse mir dies, verweise aber den, der sich dafür interessiert, auf die von dem Verfasser beigegebene „Methodische Anleitung für den Anschauungsunterricht im Englischen und Französischen nach Hölzels Bildern", aus der ungemein viel gelernt werden kann. Wenn in dem oben besprochenen „Konversationsunterricht für Englisch, Französisch, Italienisch" durchweg der Dialog gebraucht ist, so wechseln hier in angenehmster Weise das Zeigen der Gegenstände mit Fragen über dieselben, einfache Beschreibungen in kurzen Einzelsätzen mit zusammenhängenden Darstellungen (diese von Prof. Dénervaud), grammatische Übungen mit erweiterten Behandlungen desselben Themas oder ähnlicher von verschiedenen Schriftstellern, schliesslich Aufsatzthemen zu freier Ausarbeitung mit einem entsprechenden Lied und Märchen. Und alles dies dient dazu, einen und denselben Stoff nach den verschiedensten Seiten hin zu beleuchten. Welche Erweiterung und Vertiefung des Verständnisses muss eine solche Methode unfehlbar für den Schüler zur Folge haben! — Eine besondere Grammatik ist nicht beigegeben. Der Verfasser empfiehlt die kleine von Prof. Dr. Kühn. Mit einer solchen und den genannten Heften Wilkes ausgerüstet, haben Lehrer und Schüler für die ersten 2—3 Jahre ein schön Stück Arbeit zu bewältigen, aber die Mühen, denen sich gewiss beide freudigst unterziehen, werden hundertfältige Früchte tragen.

In der Mitte zwischen den beiden besprochenen Werken steht das folgende, das demselben Zwecke dienen will, betitelt:

Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung, Ausgabe A nach den Bildern von Strübing-Winckelmann, Ausgabe B nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel, für die Hand der Schüler bearbeitet von K. Heine, Lehrer der französischen und englischen Sprache an der Knabenmittelschule und Stadttöchterschule in Hannover-Linden. Preis Ausgabe A 60 Pf., geb. 90 Pf.; Ausgabe B 70 Pf., geb. 1 Mk. Hannover und Berlin, Verlag von Carl Meyer, 1896.

Auch diese Arbeit ist recht verdienstvoll und es gebührt ihr viel Lob wegen des Fleisses und der Geschicklichkeit, mit denen sie ausgeführt worden ist. Die beigegebenen „Methodischen Winke für die Introduction à la conversation française à base d'intuition" sind sehr beherzigenswert. Das Werk hat mit dem erstbesprochenen vor dem Wilkeschen den Vorzug, dass es für den Schüler zur Repetition die

Bilder in kleinem Format in den Text setzt. An Mannigfaltigkeit und Ausführlichkeit der Behandlung steht es mit seinen kurzen Beschreibungen, Übersichten übers Ganze, schriftlichen freien Aufsätzchen, Sprichwörtern, Liedern etc. sicherlich weit über Towers Duraud-Martin; erreicht jedoch sowohl hierin als auch in der Übersichtlichkeit und dem methodischen Vorwärtsschreiten keineswegs Wilke. Es soll auch neben einer besonderen Grammatik gebraucht werden, und es steht mir unzweifelhaft fest, dass nach zwei Jahren der Schüler bei fleissigem Gebrauch des Buches ziemlich viel Französisch gelernt haben wird, wenn er auch in Exposition und Grammatik nicht so bewandert sein wird, wie wenn er Wilke gefolgt wäre. Was die beiden Ausgaben A und B miteinander verglichen anlangt, so hat mir B mit den Hölzelschen Bildern besser gefallen; letztere sind doch lebendiger und anregender als die in Norddeutschland mehr gebrauchten Strübing-Winkelmannschen. Fremdartig berühren uns Süddeutsche auch manche fast ausschliesslich norddeutsche Ausdrücke wie Puter, Laken, Küken etc.

Stuttgart. Schiele.

Die neue Karte der weiteren Umgebung von Gaildorf, im Massstab 1 : 100000, herausgegeben vom K. Statistischen Landesamt, 1901,

ist eine dankenswerte Zusammenstellung aus den Sektionen der Reichskarte Nr. 575, 576, 591, 592. Sie erstreckt sich von Öhringen bis Ellrichshausen, von Geradstetten bis Oberkochen, mit Gaildorf als Mittelpunkt, und umfasst so hauptsächlich die Waldenburger und Löwensteiner, die Limpurger und Ellwanger Berge, den Mainhardter, Murrhardter und Welzheimer Wald, den Virngrund, die Frickenhofer Höhe und das Wellland zwischen Aalen und Abtsgmünd. Die Terraingestaltung ist in Schraffen plastisch wiedergegeben (vgl. das Thor des Kochers zwischen Westheim und Ottendorf), doch ist die Gesamtkolorierung etwas düster ausgefallen, trotz des Grüns der Wälder und des Blaus der Wasserläufe. Infolgedessen sind auch kleinere Namen schwerer zu lesen als auf den Albvereinskarten, obgleich diese einen kleineren Massstab haben. Ausser dem Waldbestand ist der Anbau mit Wiesen und Weinbergen eingezeichnet.

Die Karte ist sehr genau und verzeichnet die Fusswege, wie die kleinsten menschlichen Wohnungen und Stätten menschlicher Thätigkeit, Schlösser, Kapellen, Ruinen, Mühlen, Ziegeleien, Schafhäuser, Forsthäuser, Aussichtstürme, Waldhütten, bis zu den Steinbrüchen und Lehmgruben herab, ja einzelne Bäume finden sich, wie die Bockseiche bei Welzheim oder die Scheidbuche bei Rudersberg (nebenbei bemerkt, was und wo letztere sein soll, wissen die Rudersberger selbst nicht).

Unter die einzelstehenden bekannteren Bäume wäre auch die breite Eiche bei Hall aufzunehmen, sowie die Eiche beim Königsbronnhof an der Strasse von Seelach nach Allmersbach. In der Darstellung der Verkehrswege steht die Karte auf dem neuesten Stand, sie enthält z. B. schon die projektierte Eisenbahnlinie von Gaildorf nach Untergröningen mit den vorgesehenen Haltestellen, dagegen vermissen die Rudersberger die Tracierung ihrer Bahnlinie durch das Wieslaufthal nach Welzheim, was ihnen zum Bewusstsein bringt, dass dieselbe noch nicht über jeden Zweifel erhaben ist. Auch der limes mit Kastellen und Zwischenkastellen findet sich sauber eingezeichnet, dagegen fehlt das eigenartige Stück bei Gleichen (südl. von Öhringen). Im folgenden seien einige Druckfehler, Versehen u. ä. gegeben: Statt Schwebsberg ist zu lesen: Schwabsberg, statt Hremannsweiler: Hertmannsweiler (bei Birkmannsweiler = Winnenden). Das Otter bei Otterbach OA. Hall ist zweimal gedruckt (eine Bezeichnung des Bachs kann es in dieser Schrift nicht sein). Statt Jaghaus bei Hausen und Oberroth lies: Jagdhaus (der Fehler ist aus der württembergischen topographischen Karte 1:50000 übernommen). An der Strasse von Bühlertann nach Ellwangen findet sich Willa (konsequent in dieser Schreibart auf allen Karten), dagegen südlich von Schorndorf Villa (letzteres ist appellativ, jenes vielleicht nomen proprium geworden, und daher der Unterschied?). Was Weissenstein westlich von Hall (zwischen Thenrershof und Blockhütte) ist, werden die wenigsten Haller wissen; es findet sich weder auf der topographischen Karte 1:50000, noch auf den Wandkarten des Oberamts. Das Höfle am rechten Hang des Wieslaufthals gegenüber der Klingenmühle heisst auf allen Karten Klingenmühlhöfle; fragt man aber die Thalbewohner danach, so wissen sie von einem solchen Namen nichts, sondern heissen es Branntenweinhäusle. Südlich von Öhringen bei Unter- und Oberhöfen fehlt die Ansiedlung Beingasse; bei dem Bergriegel zwischen Roth- und Murrthal ist zwar die Erhebung in Metern eingetragen, doch fehlt die Bezeichnung „Schanze“, ebenso fehlt die Bezeichnung „Haube“ bei der Höhe hinter Mannenberg (der weniger aussichtsreiche und niedrigere benachbarte „Jux“ ist mit Namen versehen). Indem die Albvereinskarte diese und andere Bezeichnungen wiedergiebt (u. a. z. B. die Teufelskanzel bei Frickenhofen und auch die Kilometer der Hauptstrassen), zeigt sie, dass sie vorzüglich den Bedürfnissen des Touristen dient. Dass der Gschwender „Bergsee“ weder auf der neuen Gaildorfer noch auf der Albvereinskarte vorkommt, dürfte weniger an diesen Karten als an dem See selbst liegen.

Hall. Prof. Ludwig.

Neu erschienene Bücher.

☞ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Payot, Die Erziehung des Willens. Leipzig, R. Voigtländer.

Zur Vereinfachung des französischen Elementarunterrichts auf Grund des Erlasses vom 26. Febr. 1901. Vorschläge des Vereins für neuere Sprachen in Hannover nebst einem Begleitwort von Prof. F. Hornemann. Hannover und Berlin SW. 46, C. Meyer (Gust. Prior).

Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. III. Teil: Lehrbuch der Geschichte des Altertums für Obersekunda. IV. Teil: Deutsche Geschichte bis zum Westfälischen Frieden (Unterprima). V. Teil: Vom Westfälischen Frieden bis auf unsere Zeit (Oberprima). Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

Leisner, Der Gesangsunterricht auf dem Seminar. Leipzig, C. Merseburger.

Wunderlich, Anleitung zur Instrumentierung von Chorälen, Chorliedern und Gesangsstücken. Ibid.

Bollmacher, Liederbuch für Volksschulen. Heft I: Unterstufe, Heft II: Mittelstufe, Heft III: Oberstufe. Ibid.

Sering, Liederbuch in systematischer Ordnung für drei- und mehrklassige Volksschulen. Heft I, II und III. Ibid.

Widmann, Volksliederschule. 1. Heft: Drittes und viertes Schuljahr. 2. Heft: Fünftes und sechstes Schuljahr. 3. Heft: Siebentes und achtes Schuljahr. Ibid.

Zriny. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen von Th. Körner. Herausgegeben von Dir. Dr. E. Genniges. I. Teil: Text. 2. Teil: Erläuterungen. Leipzig, H. Bredt.

Hula, Römische Altertümer. Leipzig, G. Freytag.

Worgitzky, Blütengeheimnisse. Leipzig, B. G. Teubner.

Föppl, Vorlesungen über Technische Mechanik. 4. Band: Dynamik. Ibid.

Varenius, Gustav Adolfs Schwedischer Nationalstaat. Ibid.

Kohlrausch, Lehrbuch der praktischen Physik. Ibid.

Strotkötter, La vie Journalière oder Konversationsübungen über das tägliche Leben in französischer und deutscher Sprache. Ibid.

Kräpelin, Naturstudien im Hause. Ibid.

Warum werden die Nervenkranken nicht gesund? Eine kurze allgemeine Belehrung für die Kranken und deren Umgebung von Dr. med. Engler. Landsberg a. d. Warthe, Selbstverlag des Verfassers.

Nestle, Euripides, der Dichter der griechischen Aufklärung. Stuttgart, W. Kohlhammer.
Noll, Naturgeschichte des Menschen. Leipzig, F. Hirt & Sohn.
Wäber, Lehrbuch der Botanik. Ibid.
— Lehrbuch der Chemie. Ibid.
— Leitfaden der Chemie. Ibid.
Cossmann, Schulflora. Ibid.
Schmidt, Chem. Praktikum I. Ibid.
Flachsmann, Irrwege in Lesebüchern für Volksschulen. Zürich, E. Speidel.

Ankündigungen.

Der evangelische Religionsunterricht in den gelehrten Schulen, besonders mit Bezug auf die Verhandlungen der VI. Landessynode.

Von Prof. Lechler in Heilbronn.

Während eine immer noch zunehmende Zahl verständiger und unverständiger Leute sich seit Jahren bemüht, der gelehrten Mittelschule zu Hilfe zu kommen, teils sie in neue Bahnen zu leiten, teils in den alten zu erhalten, und während fast alle Fächer des Gymnasiums sich irgend welche Neuerungen gefallen lassen mussten, ist der Religionsunterricht in der Hauptsache unverändert geblieben. Auch der neue Lehrplan vom Jahr 1901 hat keine Änderungen eingeführt, sondern die Verordnungen vom Jahre 1876 ausdrücklich bestätigt. Gleichwohl ist auch dieses Gebiet keine Friedensinsel, und wenn äusserlich unter dem Schutz der bestehenden Verordnungen alles beim alten geblieben ist, so beweist das nicht, dass der bestehende Zustand der denkbar beste ist. Es fehlte in der That nicht an Angriffen, Wünschen, Vorschlägen aller Art; bald wurde von seiten der Lehrer auf vorhandene Missstände hingewiesen — so von Rektor Mayer im Korrespondenzblatt 1896 S. 291 ff. und in dem sehr gründlichen und beachtenswerten Aufsatz von P. Feucht, Korrespondenzblatt 1898 S. 1 ff.; ein anderesmal erhoben kirchliche Blätter ihre Stimme und verlangten Reformen — Kirchlicher Anzeiger 1894 Nr. 13, 14; endlich hat die Landessynode sich ebenfalls mit dem religiösen Unterricht an den Gelehrten- und Realschulen befasst und verschiedene wichtige Seiten und Fragen erörtert. Es wird nicht überflüssig sein, auch in einem unserer Fachblätter wieder einmal auf einige wichtige Punkte einzugehen, gerade mit Beziehung auf die Verhandlungen der VI. Synode.

Es hat sich dabei hauptsächlich gehandelt um das religiöse Memorieren und um die religiösen Lehrbücher, bezw. das neue biblische Lesebuch. Im Zusammenhang damit kam man aber auch auf die Zustände des Religionsunterrichts überhaupt zu sprechen, insbesondere auf die Stellung der Kirche zu diesem Unterrichtszweig.

I. Aus den Zeitungsberichten geht hervor, dass die Synode dem Entwurf des kirchlichen Gesetzes betr. Beschränkung des Memorierstoffs mit unbedeutenden Änderungen ihre Zustimmung erteilt hat.

Darnach werden künftig in der Volksschule statt bisher 350 nur 275 Sprüche, statt 282 nur 230 Liederverse gelernt. Wenn in den gelehrten Schulen (seit 1876) nur 146 Sprüche und 197 Liederverse vorgeschrieben sind, so werden auch die Lehrer an den Volksschulen zugeben, dass dieser Unterschied angesichts der Anforderungen des sprachlichen und mathematischen Unterrichts in unseren Schulen volle Berechtigung hat. Ausserdem ist ja eine gewisse Ausgleichung des minus dadurch gegeben, dass unsere Schüler über das 14. Jahr hinaus, eine grosse Zahl bis zum 16. oder 18. Jahr regelmässigen Religionsunterricht geniessen. Wenn daher die Oberkirchenbehörde bei der Kultministerialabteilung eine neue Feststellung des Memorierstoffes auch für die gelehrten Schulen anregen will (Landesherrl. Kommiss. in der 9. S. der Landessynode 1. 12. 1900), so wird dabei von einer Vermehrung des Memorierstoffes wohl nicht die Rede sein. Andererseits ist aber auch eine weitere Einschränkung noch von keiner Seite verlangt worden; die Aufgabe lässt sich ohne besondere Schwierigkeiten bewältigen, zumal wenn der Visitator billige Rücksicht übt und zugiebt, dass die Forderung, wonach die Memorieraufgaben vorher durch sorgfältige Erklärung den Schülern zum Verständnis gebracht werden sollen (Erlass 25. 1. 1877 Nr. 2589 de 1876), eben ein Ideal ist, das angestrebt, aber zumal bei den jüngeren Schülern selten erreicht werden kann. — Gewichtigere Bedenken erheben sich bei der Frage nach der Verteilung des Memorierstoffes auf die einzelnen Jahre. Die Klagen über die Schwierigkeit des Katechismus sind berechtigt und die Forderung, diesen Stoff einem späteren Schuljahr zuzuweisen, bezw. die Aufgabe des 6. und 7. Schuljahres zu vertauschen (s. ähnl. Feucht l. c.), könnte wohl in Betracht gezogen werden. In dem Vorschlag, das Lernen des Katechismus durch sprachliche Änderungen zu erleichtern (Egelhaaf in der Syn. 8 S. v. 10. 12. 1900 und Feucht l. c.), sollte man nicht einen Mangel an Verständnis und Dankbarkeit für den Schatz der Luthersprache sehen — die durch kleine Veränderungen an ihrer Kraft und Schönheit gewiss nichts einbüsst —, wohl aber mag man bezweifeln, ob den Schwachen dadurch viel erleichtert würde. Der eben berührte sprachliche Gesichtspunkt führt aber noch zu dem Hinweis darauf, dass die Schüler durch das Memorieren der Lieder und Sprüche nicht nur religiöse Gedanken und Vorstellungen in sich aufnehmen, sondern auch sprachliche Schätze erwerben, die vom grössten Werte sind. Der auf das Memorieren verwandte Fleiss kommt also auch dem übrigen Unterricht zu gut.

— Als Anhang zu diesen Bemerkungen über den Memorierstoff kann die in neuerer Zeit aufgeworfene Frage vorgenommen werden, ob der Religionsaufsatz im Landexamen beibehalten werden soll, eine Frage, die auch im Schosse der Prüfungskommission wiederholt erörtert worden ist. Man macht zu Gunsten der bisher geforderten Spruchererklärung geltend, dass sie Gelegenheit gebe, das Urteil der Schüler auf die Probe zu stellen. Da man aber dazu beim deutschen Aufsatz Gelegenheit genug hat, so fragt es sich, ob das Urteil über religiöse Fragen noch besonders untersucht werden soll. Nun hat man glücklicherweise seit längerer Zeit erkannt, dass für den deutschen Aufsatz Aufgaben wie Sprichwörter, allgemeine Wahrheiten sich ganz besonders schlecht eignen. Ist es nun nicht selbstverständlich, dass man Knaben von 14 Jahren Abhandlungen, die religiös-sittliche Erfahrungen voraussetzen oder zum Gegenstand haben, noch viel weniger zumuten kann, dass sie dabei in Gefahr geraten, als kleine Prediger aufzutreten und ihrem künftigen Beruf in bedenklicher Weise vorzugreifen. Dasjenige an den Sprüchen, was sie am ehesten behandeln könnten (Ort i. d. Bibel, Zusammenhang, einfache Worterklärung), geht so nahe zusammen, dass es kein Gegenstand einer besonderen schriftlichen Aufgabe ist, und zudem sieht man aus den gelieferten Arbeiten, dass gerade diese Gesichtspunkte (z. B. die rein philol. Erklärung) leider am wenigsten beachtet werden. So giebt es eben meist fromme Redensarten, ein unklares allgemeines Gewäsch, wovon etliche 80 Probestücke zu lesen sehr unerquicklich ist. Das Ergebnis ist auch in der That bei der Hälfte der Examinanden ungenügend bis sehr mittelmässig, während in der Katechismusfrage selten eine ungenügende Antwort kommt. In der biblischen Geschichte fehlt es allerdings auch (1900 waren 30 von 82 Arbeiten ungenügend). Aus dieser Erfahrung ist die doppelte Lehre zu ziehen: 1. Abschaffung der Spruchererklärung und 2. stärkere Betonung des biblischen Stoffs.

II. Vollbibel, Schulbibel, biblisches Lesebuch: das sind die Schlagworte in den Verhandlungen über den zweiten Gegenstand gewesen.

Die Schule ist bei der Entscheidung dieser Frage sowohl vom Standpunkt der Erziehung als dem des Unterrichts aus beteiligt, aber sie — d. h. die leitende Behörde und die einzelnen Schulkörper — steht den Beschlüssen der Synode und etwaigen Anträgen der Oberkirchenbehörde vollständig frei gegenüber. Aus Gründen der Erziehung hat die Schule stets eine Schulbibel gewünscht und sie begrüsst

das Erscheinen einer solchen mit Freude und Dank gegen die Urheber, stimmt auch denjenigen bei, die die Befriedigung dieses dringenden Bedürfnisses nicht hinter eine künftige Verbesserung des gesamten Religionsunterrichts schieben oder mit dieser sehr ungewissen Sache verknüpfen wollten. Wie diese Schulbibel beschaffen sein soll, steht jedenfalls für uns in zweiter Linie. An manchen Schulen sind schon biblische Lesebücher eingeführt; man wird aber gerne die Probe mit dem neuen Buche machen, das im Auftrage der Oberkirchenbehörde und auf Wunsch der Synode hergestellt worden ist. Ob man es Schulbibel oder biblisches Lesebuch heisst, ist ein Streit um Worte, der allerdings in den Augen mancher eine tiefe dogmatische und religiöse Bedeutung hat. Die Schule konnte sich an sich mit einem Bibelauszug begnügen, der den vorgeschriebenen Lesestoff enthalten hätte; das wäre dann ein ganz unanfechtbares Lehrbuch gewesen, mit dem sich wohl auch die kirchlich streng Denkenden und die pietistischen Kreise befreundet hätten. Aber damit wäre ja die Auswahl ein für allemal festgelegt und, wenn man künftig den Leseplan verändern wollte, der Gebrauch des Buches erschwert. — Gegen den Antrag v. Zellers betreffend die Einführung des neuen Spruchbuchs und des biblischen Lesebuchs in den höheren Schulen hat Egelhaaf mit Recht Bedenken geäussert; im übrigen ist es selbstverständlich erwünscht, dass in höheren wie niederen Schulen soweit möglich die gleichen religiösen Lehrbücher im Gebrauch sind. —

III. Sehr schwierige Fragen, teilweise von entscheidender, grundsätzlicher Bedeutung erheben sich bei dem dritten Gegenstand, der in der VI. Synode teils von dem Berichterstatter und anderen gestreift, teils zum Gegenstand besonderer Anträge gemacht wurde: dies ist die gesamte Einrichtung des Religionsunterrichts, einschliesslich der Aufsicht darüber. —

Vertreter der Schule und der Kirche stimmen darin überein, dass eine Besserung und Neuordnung notwendig ist. Das Bild, das Fischer (18. Sitzung der Syn. vom 3. Januar 1901) entworfen hat, zeichnet zunächst die Zustände in der Volksschule. Wenn da insbesondere die Selbständigkeit bezw. Trennung der einzelnen religiösen Fächer beklagt wird, so ist bei uns nach dieser Seite eigentlich keine wesentliche Änderung notwendig; der Unterricht ist in einer Hand (des Lehrers oder eines Geistlichen), biblische Geschichte ist auf bestimmte Klassen bezw. Jahresabteilungen beschränkt, in anderen (höheren) tritt das Bibellesen an die Stelle; das Memorieren ist ein

Fach für sich, manchmal sogar einem besonderen Lehrer überwiesen, wenn der Geistliche sich auf die Erteilung des Bibelunterrichts beschränkt. Diese Trennung ist allerdings nicht wünschenswert, aber da liegen eben äussere Hindernisse vor, die nur der Geistliche selbst beseitigen könnte, dem man doch dankbar sein muss, dass er zur Erleichterung des Lehrers freiwillig eine diesem aufliegende Pflicht übernommen hat. Im übrigen ist die Trennung kein so grosses Unglück, ja manchem mag sie noch lieber sein, als die auch vorgeschlagene Vermischung des Memorierens mit der biblischen Geschichte und dem Bibellesen. Dies ist aus Gründen der Zweckmässigkeit nicht zu raten, obwohl es in der Vorstellung sich ganz schön ansieht. Das Memorieren ist eine Sache voll Plage; das Bibellesen und Bibelerklären soll den Kindern nicht dadurch gestört werden.

Von den Beziehungen des Konfirmandenunterrichts, der Betstunden und Kinderlehren zum Schulunterricht (s. Fischer a. a. O.) können wir füglich absehen, da dies rein kirchliche Einrichtungen sind. — Aber wie steht es mit dem Plan des Religionsunterrichts? Fangen wir die Betrachtung oben an, so wird man sagen müssen, dass die für die Klassen VII—X bestehende Ordnung in ihren Grundforderungen durchaus zu billigen ist. Im ganzen übereinstimmend wird Einführung in das Alte und Neue Testament, Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre in diesen Jahren behandelt. Im einzelnen herrscht sowohl in der Aufeinanderfolge dieser Fächer wie in der Zumessung der Zeit Verschiedenheit und — sagen wir — glücklicherweise manche Freiheit. Wer die sogenannten systematischen Fächer auf 2 Jahre ausdehnen will, der möge das thun; doch darf man fragen, ob der Lesestoff daneben nicht zu kurz kommt (wenn nicht ausserordentliche Stunden — wie in Stuttgart — dazu genommen werden). Seit das Griechische erst in Klasse V begonnen wird, hat man auch mit den sprachlichen Schwierigkeiten mehr zu thun und wird dadurch aufgehalten. Aus diesem Grund empfiehlt es sich auch, das griechische Neue Testament weiter vorzulegen, so dass es zugleich unmittelbar der Glaubens- und Sittenlehre vorausgeht; der sachliche Gewinn, den diese Fächer davon haben würden, leuchtet ein. In der Kirchengeschichte muss man es als einen Mangel bezeichnen, wenn das Jahr 1648 den Schluss macht; bei gehöriger Kürzung des Mittelalters (in dieser Beziehung ist Netoliczkas Leitfaden mustergültig) und etwas grossen Schritten im 17. und 18. sec. kann man ganz gut die Neuzeit erreichen. Der Bibelunterricht unterscheidet sich im übrigen klar von dem der

Vorstufe. In beiden Testamenten wird mit Recht etwas Einleitung getrieben (aber ja nicht zu viel!), im Alten Testament ist das Lesen von einer Übersicht über die Geschichte der Religion Israels oder Besprechung ihrer Hauptperioden und -Seiten begleitet; im Neuen Testament möge bei den Evangelien ein Lebensbild Jesu versucht, bei der Apostelgeschichte und den Briefen durch Einführung der Schüler in die Zustände der ersten Christengemeinden zugleich der Kirchengeschichte vorgearbeitet werden.

Nun aber die mittleren und unteren Klassen: Die Klagen der Lehrer beziehen sich auf diese Jahresabteilungen, und es dürfte schwer sein, die Behauptung zu widerlegen, dass derselbe Stoff in wenig veränderter Form immer wiederkehrt und dass dies nicht dazu dient, die lebendige Teilnahme der Schüler zu wecken und zu erhalten. Man kann schliesslich alle Jahre über dieselben Evangelien oder alttestamentlichen Abschnitte predigen hören, aber predigen soll der Lehrer nicht, sondern den Lesestoff erklären und einprägen. Dass am Gymnasium der Lehrer in der Regel alle Jahre wechselt, verbessert die Lage einigermassen, aber der Hauptsache nach ändert sich für die Schüler nicht viel. Die Lehrer an Klasse V und VI, die ihren Religionsunterricht gerne geben, helfen daher diesem und sich teilweise dadurch auf, dass sie soweit möglich bereits das Verfahren der höheren Klasse anwenden, unter Umständen sogar etwas Bibelkritik treiben. Es ist in der That nicht zu verwundern, wenn Feucht (l. c.) eine Vermehrung des Lesestoffs fordert; aber woher, da man doch eher geneigt sein könnte, manche aus dem Alten Testament entnommene Geschichten und Leseabschnitte noch zu streichen? Mit dem Hinweis auf die Unerschöpflichkeit des Schriftinhaltes ist nichts gethan, denn Kindern das zum Bewusstsein zu bringen, dürfte eine zu schwere und meist viel zu hohe Aufgabe sein. Auf einzelne Mittel, die eine Besserung herbeiführen könnten, ist in den genannten Aufsätzen hingewiesen; ein einfaches Mittel, dem Stoffmangel und Zeitüberflusse abzuhelfen, wäre die gründlichere Behandlung der Spruch- und Liedererklärung, besonders aber die Verlegung des Memorierens in die Klasse; die Eltern würden dafür ausserordentlich dankbar sein. In Feuchts Aufsatz findet sich auch der beachtenswerte Wink, der Lehrer könne einzelne Bibelabschnitte mit seinen Schülern lernen (kürzere Psalmen).

Dann darf man fragen, ob in Klasse V und VI neben dem hier beginnenden Vorbereitungsunterricht nicht eine Schulreligions-

stunde ganz gestrichen werden sollte; der Stoff wäre entsprechend einzuschränken, so dass für Klasse IV weitere Aufgaben gewonnen würden und vielleicht die 3 mittleren Klassen auf das Neue Testament (etwa mit den Psalmen und einigen Prophetenstellen) angewiesen werden könnten.

Und wer soll den Unterricht erteilen?

In der VI. Synode (21. Sitzung 8. 1. 1901) äusserte v. Zeller: „Auf evangelischer Seite ist der Religionsunterricht ein eigentliches Schulfach und dementsprechend grundsätzlich vom Lehrer zu erteilen. Ich denke nicht daran, daran zu rühren!“ Für diesen Ausspruch muss man dankbar sein, denn dies ist in der That der evangelische Standpunkt. Aber in der Ausführung ist die Sache weniger einfach. Manche Lehrer scheuen sich, den Religionsunterricht zu übernehmen, andere möchten ihn am liebsten gleich abgeben, weil sie den inneren Beruf dazu nicht zu besitzen glauben oder mit ihrer Überzeugung in Widerspruch zu kommen fürchten; und diese Befürchtung steigert sich durch die Wahrnehmung, dass man in manchen Kreisen dem Lehrer sehr scharf auf die Finger sieht und sehr rasch bereit ist, ein Verketzerungsurteil auszusprechen. Beides ist bedauerlich; mancher Lehrer würde mit Freuden und Erfolg Religionsunterricht geben, wenn ihm mehr Freiheit der Bewegung und Meinung verstattet wäre.

Die Billigkeit erfordert aber, hinzuzufügen, dass Fälle von taktlosem Freiheitsgebrauch, der auf die Natur, das Bedürfnis und die Fassungskraft der Schüler keine Rücksicht nahm, das Urteil der Aussenstehenden beeinflussen und verengern konnten. Im übrigen hat Egelhaaf mit vollem Recht gesagt, dass selbst, wenn überall Geistliche den Unterricht erteilen würden, Unordnungen und Übergriffe keineswegs ausgeschlossen wären. An dem Grundsatz aber: die Lehrer erteilen den Religionsunterricht, sollte eine evangelische Schule solange als möglich festhalten und keineswegs zum voraus die Übertragung an Geistliche für das allein Richtige erklären. Dass dies auf dem Land jetzt in weitem Umfang geschehen ist, hat ganz andere Ursachen, die mit der inneren Stellung zur Sache nichts oder wenig zu thun haben. Aus naheliegenden Gründen erfordert der besondere Unterrichtsgegenstand an den oberen Klassen auch eine besondere Beurteilung der vorliegenden Frage. Unter allen Umständen aber müsste der Geistliche, dem der Religionsunterricht übertragen wird, in dieser Stellung als Fachlehrer der Schulanstalt eingegliedert, dem Rektorat unterstellt und den regelmässigen Be-

suchen und Prüfungen durch die Vorgesetzten der Schule unterworfen sein.

Mit dieser Auffassung ist endlich auch die grundsätzliche Regelung der Aufsichtsfrage gegeben. Die Verordnung, wonach der Dekan (oder das kirchliche Mitglied der Kultministerialabteilung) zu den Schulprüfungen eingeladen werden soll, besteht und soll nicht angegriffen werden, obwohl nicht recht ersichtlich ist, wiefern diese Einrichtung dem Religionsunterricht in den Augen der Schüler einen besonderen Wert verleihen könnte, wenn er ihn nicht schon vorher durch die Person und Art des Lehrers hatte (vergl. auch Egelhaaf in der 19. Sitzung der VI. Synode vom 4. Januar 1901). Ebensowenig scheint es unbedingt nötig zu sein, dass die Oberkirchenbehörde ihre Teilnahme für den Religionsunterricht durch Abordnung eines eigenen Gesandten den Lehrern und Schülern ausdrücklich beweist. Aber in diesem Falle möge das „quieta non movere“ gelten, zumal es ja andererseits sehr erfreulich ist, wenn Vertreter der Schule und der Kirche zusammenwirken, wie auch die Zugehörigkeit eines Oberkonsistorialrats zu der Kultministerialabteilung in jeder Hinsicht wertvoll ist, auch wenn dieser Rat sich auf die Thätigkeit am grünen Tisch beschränken würde, ohne das Land visitierend zu bereisen (bei den Seminarien liegen die Verhältnisse anders als bei den Gymnasien). Der neidische Seitenblick aber, der nicht selten auf die Einrichtungen und Rechte der kath. Kirchenbehörde geworfen wird, ist eine Abirrung der Augen von der evangelischen Richtungslinie.

Sollten sich die Zeiten einmal so gestalten, dass die Erteilung des Religionsunterrichts ausschliesslich zur Sache der Kirche wird, so könnte man das vom evangelischen Standpunkt aus nicht als einen Gewinn betrachten. Jedenfalls haben wir gar keinen Grund, einer solchen Umgestaltung vorzuarbeiten, wohl aber sehr gute Gründe, den Religionsunterricht als eine Angelegenheit der Schule für die Schule in Anspruch zu nehmen.

Evangelische Konkursprüfung 1900.

Religion.

1. Wie wird im Alten und wie im Neuen Testament das Leiden beurteilt?

2. Das Leben Zwinglis und seine Bedeutung für die Geschichte der Reformation.

Deutscher Aufsatz.

Das deutsche Volk jetzt und vor hundert Jahren.

Lateinische Komposition.

Cäsar konnte, als er den Rubico überschritt, d. h. das Signal zum Bürgerkrieg gab, für sich zur Rechtfertigung anführen, dass er gewissermassen im Stande der Notwehr so handle; denn es war kein Zweifel, dass ihm, dem Führer der Volkspartei, der als trefflicher Staatsmann und grosser Feldherr ein um so gefährlicherer und also auch um so verhassterer Gegner war, die Optimaten den Untergang geschworen hatten. Hätte er, wie der Senat wollte, seine Statthalterschaft niedergelegt, um in den Privatstand zurückzutreten und dann erst sich wieder um das Konsulat zu bewerben, so wäre er sofort von seinen Gegnern in der Hauptstadt angeklagt worden. So, wie damals die Stimmung in den massgebenden Kreisen zu Rom war, hätte die Verurteilung nicht auf sich warten lassen, und zwar wegen angeblicher Unregelmässigkeiten in der Provinzverwaltung, wie sie sich damals, ausser etwa Cato und Cicero, jeder römische Statthalter ungestraft zu Schulden kommen liess, gewöhnlich noch über das Mass dessen hinaus, was Cäsar vorgeworfen werden konnte. Sein wahres Verbrechen in den Augen der Nobilität war, dass er ihrer auf Kosten der Volksrechte angemassten Herrschaft einen schweren Stoss versetzt hatte; und seine Provinzverwaltung hätte den Gegnern, die bei sich nichts weniger als skrupulös waren, nur als Vorwand gedient. Sollte er die Waffen aus der Hand legen, um solchen Gegnern sich wehrlos zu überliefern?

Lateinische Exposition.

Cic. de rep. II, 4 f.

Griechische Exposition.

Dem. c. Meid. § 222—225.

Hebräische Exposition.

Eccles. 6, 1—7.

Französische Komposition.

Als im fünften Jahrhundert nach Christi Geburt Gallien von den Barbaren überschwemmt wurde und zu befürchten stand, dass

sie auch nach Spanien herüberkommen, bewaffneten zwei spanische Grossgrundbesitzer (grand propriétaire) ihre Bauern (colon) und besetzten mit ihnen die Pässe der Pyrenäen, um das Land gegen einen Einfall der Feinde zu schützen. Die Regierung aber sah dieses Vorgehen als gefährlich an: sie liess die beiden Männer, die sich selbst zu helfen gewagt hatten, als Hochverräter (criminel de haute trahison) hinrichten und sandte zur Verteidigung der Pyrenäenlinie Truppen ab, die zu schlecht diszipliniert und an Zahl zu schwach waren, als dass sie die Pässe lange hätten halten können. So wurde auch Spanien eine Beute der Barbaren. — Diese Erzählung des Orosius kennzeichnet trefflich die Zustände des römischen Reichs, wie sie sich allmählich entwickelt hatten. Der Despotismus hatte die Selbständigkeit des Denkens und Handelns unterdrückt; er hatte die Menschen daran gewöhnt, geduldig zu ertragen, was immer kommen mochte, und alles von der Regierung zu erwarten. Wenn irgendwo noch ein Funke von Bürgersinn (civisme m.) und altem Heldenmut sich zeigte, so trachtete man nur, ihn möglichst rasch zu ersticken. Können wir uns da wundern, dass das ungeheure Reich der von allen Seiten drohenden Angriffe sich nicht zu erwehren vermochte und dass die Bevölkerung fast überall sich von den Barbaren plündern und morden liess, ohne auch nur den Versuch eines Widerstands zu machen?

Geschichte.

1. Moriz von Sachsen.

2. Preussens Erwerbungen und Verluste an polnischem Gebiet von der ersten Teilung Polens bis zum Wiener Kongress sollen dargestellt und aus den allgemeinen geschichtlichen Verhältnissen der Zeit erklärt werden. (Die Angabe der Gebietsveränderungen ist auf das Wesentlichste zu beschränken.)

Mathematik.

1. Vier Zahlen, deren Quadrate zusammen gleich 125 sind, bilden eine Proportion, in welcher das erste Glied um fünf grösser ist als das letzte, und das zweite Glied um zwei grösser als das dritte. Wie heisst die Proportion?

2. Ein Trog kann durch eine Röhre gefüllt und durch eine zweite geleert werden, und zwar fliessen durch diese letztere in jeder Sekunde $^3/_4$ Liter ab. Wird nur die Abflussröhre geöffnet, so entleert sich der volle Trog 40 Minuten früher, als wenn beide

Röhren geöffnet sind. Werden bei vollem Troge beide Röhren gleichzeitig geöffnet, so enthält der Trog nach 1 Stunde 40 Minuten noch 6 Hektoliter. Wie lange steht es jetzt noch an, bis der Trog ganz leer sein wird?

3. In einem Kreise trägt man die Sehnen AB, BC, CD, DE, EF, FG und GH je gleich der Hälfte der Seite des dem Kreise einbeschriebenen regulären Dreiecks ab. Wie gross ist alsdann AH, wenn der Radius des Kreises gleich 10 cm ist? (Bekannte auch von Albrecht Dürer gelehrte Näherungskonstruktion des regulären Siebenecks.)

4. Ein gegebenes Trapez durch eine Parallele mit den Grundlinien zu halbieren.

5. Ein gegebenes Dreieck durch eine Gerade sowohl nach Umfang als auch nach Inhalt zu halbieren.

6. Von einem Kreise vom Radius r ist durch eine Sehne s ein Segment, das kleiner als der Halbkreis ist, abgeschnitten. Wie gross ist das Volumen des Umdrehungskörpers, der entsteht, wenn dieses Segment um den zu seiner Sehne parallelen Kreisdurchmesser als Axe gedreht wird, und was ergiebt sich aus dem Resultate?

Das Rechnen mit Proportionen.

Von Prof. Riecke.

Vielfach wird das Rechnen mit Proportionen als zu mechanisch verurteilt, und wenn es mechanisch wäre, mit vollem Recht. Denn das Rechnen im weiteren Sinn hat nicht die Erreichung einer bestimmten Fertigkeit zur Aufgabe, sondern die Herbeiführung des Verständnisses für den Inhalt der vorliegenden Aufgaben. Zur Vertiefung dieses Verständnisses aber kann das Rechnen mit Proportionen nach den Grundsätzen, wie sie hier auseinandergesetzt werden, sehr wesentlich beitragen.

Es ist nicht Zweck der nachfolgenden Zeilen, das Rechnen mit Proportionen als solches vorzuführen, sondern es soll hier die Anwendung dieser Rechenart auf die verschiedenen Rechnungen gezeigt werden.

Um festzustellen, wievielmal eine Zahl grösser ist als eine andere, dividiert man die eine Zahl durch die andere. Der Quotient giebt das Verhältnis der beiden Zahlen an.

In Rechnungen, wo es sich z. B. um eine Preisberechnung handelt, gilt der Grundsatz: Sovielmal mehr Ware ich kaufe als ein anderer, sovielmal mehr Geld muss ich bezahlen, d. h. das Verhältnis der gekauften Waren ist gleich dem Verhältnis des zu bezahlenden Geldes.

Die Gleichheit zweier Verhältnisse nennt man **Proportion**.

Aufgabe: 6 kg einer Ware kosten 1,38 M., was kosten 7 kg?

$$7 : 6 = x : 1{,}38$$

$$x = \frac{7 \cdot 1{,}38}{6} = 1{,}61.$$

Auf dieselbe einfache Weise lassen sich alle Schlussrechnungen (Vielsatzrechnungen) lösen, wenn man von dem Grundsatz ausgeht: die geleisteten Arbeiten verhalten sich wie die Produkte aus den zusammenwirkenden Kräften.

Oder: Das Verhältnis der Produkte aus den zusammenwirkenden Kräften ist gleich dem Verhältnis der geleisteten Arbeiten.

Dass das Produkt aus den zusammenwirkenden Kräften ein Mass für die Grösse der geleisteten Arbeit ist, lässt sich an einigen Beispielen leicht zeigen. Auch kann das durch die Auswertung der geleisteten Arbeit durch Geld veranschaulicht werden. An 6 Arbeiter bei eintägiger Arbeit muss so viel bezahlt werden, wie an 3 Arbeiter bei zweitägiger Arbeit u. s. w. (6 Taglöhne), denn man zahlt den gesamten Kraftaufwand oder was dasselbe bedeutet: die geleistete Arbeit.

Bei jeder zu lösenden Aufgabe muss die erste Frage sein: Was ist die geleistete Arbeit?

Bei Arbeitsrechnungen wird die Antwort sehr einfach sein.

Nicht viel schwerer aber bei Zinsrechnungen.

Was ist hier die geleistete Arbeit? Der Zins.

Was sind die zusammenwirkenden Kräfte? Kapital und Zeit und — die Prozente, sofern diese nicht selbst als Zins d. h. als geleistete Arbeit aufzufassen sind. Also:

$$k_1 \cdot t_1 \cdot p_1 : k_2 \cdot t_2 \cdot p_2 = z_1 : z_2$$

oder

$$k \cdot t : 100 \cdot 1 = z : p.$$

Was ist die geleistete Arbeit bei einer Verproviantierungsaufgabe? Das Verzehren des Proviants (k).

Was sind die zusammenwirkenden Kräfte? Personen (m), Tage (t) und Tagesrationen (r). Für die Tagesrationen gilt dasselbe wie oben für die Prozente. Es ergiebt sich also:

$$m_1 \cdot t_1 \cdot r_1 : m_2 \cdot t_2 \cdot r_2 = k_1 : k_2$$

oder

$$m \cdot t : 1 \cdot 1 = k : r.$$

Was ist die geleistete Arbeit bei Bewegungsaufgaben? Der zurückgelegte Weg (w).

Was sind die zusammenwirkenden Kräfte? Geschwindigkeit (v) und Zeit (t).

Was ist Geschwindigkeit? Ceschwindigkeit ist der in der Zeiteinheit zurückgelegte Weg. Also

$$v_1 \cdot t_1 : v_2 \cdot t_2 = w_1 : w_2.$$

Aus diesen verschiedenen Aufgaben ist ersichtlich, dass die Zeit immer eine bewirkende Kraft ist.

Häufig setzt sich auch die geleistete Arbeit aus einem Produkt zusammen.

Ist die geleistete Arbeit z. B. eine Mauer, so wird die Grösse der geleisteten Arbeit bestimmt durch die Zahl ihrer Kubikmeter. Diese erhält man aber als Produkt aus: Höhe, Dicke, Länge.

Wird ferner die geleistete Arbeit bestimmt durch die Grösse eines Rechtecks, d. h. durch eine gewisse Zahl Quadratmeter, so erhält man sie als Produkt aus Länge und Breite.

Beim Heben schwerer Gegenstände endlich wird die Grösse der geleisteten Arbeit ausgedrückt durch das Produkt aus gehobener Menge und der Höhe, auf die der Gegenstand gehoben worden ist.

Auch hier giebt es also zusammenwirkende Glieder.

Diese ganze Betrachtungsweise ist ferner von Wichtigkeit für die Schlussrechnung.

Man kann den Schülern leicht begreiflich machen, dass zusammenwirkende Glieder in umgekehrtem Verhältnis zu einander stehen; Kräfte aber und geleistete Arbeit in geradem Verhältnis.

Dazu bietet das tägliche Leben 1000 Beispiele, so etwa ein Wagen, der von zwei Knaben fortbewegt wird. Zieh doch auch! Meinst, ich woll' alles allein schieben? hört man da rufen u. s. w.

Mit der oben angeführten Regel kann man sofort in einer Ordnung feststellen, welche Glieder mit dem Frageglied in geradem oder umgekehrtem Verhältnis stehen.

Zum Schluss noch einige Beispiele (Schmidt-Grüninger 130):

1. Von zwei Fussgängern macht A so oft 5 Schritte als B 6 macht, während er mit 4 Schritten so weit kommt als B mit 5. Wie weit ist A in derselben Zeit gekommen, in der B 12 km zurückgelegt hat?

Die geleistete Arbeit ist: der zurückgelegte Weg.

Die zusammenwirkenden Kräfte: Geschwindigkeit und Zeit.

Die Zeiten sind in beiden Fällen gleich, heben sich also im Verhältnis auf.

Wie wird nun die Geschwindigkeit festgestellt, d. h. der in der Zeiteinheit zurückgelegte Weg?

Als Zeiteinheit wird hier die Zeit angenommen in der der A 5 Schritte, der B 6 Schritte macht.

Welches sind nun die in dieser Zeiteinheit zurückgelegten Wege?

A kommt mit 4 Schritten soweit wie B mit 5 Schritten.

Von dieser Strecke macht A mit einem Schritt $\frac{1}{4}$; B $\frac{1}{5}$.

Der in der Zeiteinheit zurückgelegte Weg ist also bei A $5 \cdot \frac{1}{4}$; bei B $6 \cdot \frac{1}{5}$. Es verhält sich also:

$$\frac{5}{4} : \frac{6}{5} = x : 12$$

$$x = \frac{5 \cdot 12 \cdot 5}{4 \quad 6} = 12{,}5 \text{ km.}$$

2. Ein Fabrikant zahlte früher an 45 Arbeiter für 6 Tage à $10^1/_2$ Stunden 315 fl. Lohn aus. Wieviel Mark hat er jetzt an 56 Arbeiter für 12 Tage à 11 Stunden zu bezahlen, wenn die Löhne um 40% höher sind?

Geleistete Arbeit: die für geleistete Arbeit auszuzahlende Summe Geldes.

Zusammenwirkende Kräfte: Arbeiter, Tage, Stunden täglich, Taglohn.

Die Taglöhne sind nicht angegeben, aber ihr Verhältnis von früher zu heute: 100 : 140 oder 10 : 14 oder 5 : 7. Es verhält sich also:

$$45 \cdot 6 \cdot 10\frac{1}{2} \cdot 5 : 56 \cdot 12 \cdot 11 \cdot 7 = \frac{315 \cdot 12}{7} : x$$

$$x = \frac{56 \cdot 12 \cdot 11 \cdot 7 \cdot 315 \cdot 12}{45 \cdot 6 \cdot 10{,}5 \cdot 5 \cdot 7}.$$

Eine Anregung, die ich seinerzeit als Referendär bei Herrn Professor Schrägle erhielt, hat mich in der Schulpraxis immer tiefer in die Anwendung der Proportionen hineingeführt. Da ich nun gefunden habe, dass diese Art ihrer Behandlung wenig oder eigentlich gar nicht bekannt ist, habe ich mir erlaubt, sie in kurzen Zügen hier vorzuführen.

Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht[1]).

Von Kurt Hassert.

Unter den zahlreichen schulgeographischen Erörterungen hat die Frage des Kartenzeichnens im Unterricht von jeher eine Hauptrolle gespielt, weil sie aufs engste mit der geographischen Grundfrage verknüpft ist, wie sich der Schüler die wesentlichen Züge des

---

[1]) Die folgenden Ausführungen beruhen auf einem Vortrage, den Verfasser am 4. Mai 1901 auf der Jahresversammlung des Vereins Realistischer Lehrer Württembergs in Stuttgart gehalten hat. Sie wollen, was bei der Fülle der einschlägigen Litteratur kaum möglich wäre, nichts Neues bieten und auch den vielen Methoden kein neues Zeichenverfahren hinzufügen, sondern eine zusammenfassende Übersicht der in einer weitschichtigen Litteratur zerstreuten Meinungen und Methoden bringen. Unentbehrlich ist für eindringendere Studien das treffliche Buch R. Lehmanns, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. Halle a. S., 1894, S. 287—407. Auch erschienen als Sonderausgabe unter dem Titel: Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht. Halle a. S., 1891, 201 S. Den dort enthaltenen zahlreichen Litteraturnachweisen seien, ohne auf Vollständigkeit Anspruch zu machen, folgende Arbeiten hinzugefügt:

G. Biedermann, Über den Unterricht in der Geographie. Vortrag, gehalten bei der 13. Bayerischen Philologenversammlung in München. München 1883, S. 14—20.

A. Bludau, Das Kartenzeichnen in der Schule. Geogr. Z. III (1897), S. 442—460.

G. Coordes, Gedanken über den geographischen Unterricht. 3. Auflage. Leipzig 1893, S. 26—29.

G. A. Erdmann, Das Kartenzeichnen als Hilfsmittel des Unterrichts in der Erdkunde. Pädagogium XII (1890), S. 514—521.

Der geographische Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Kartenlesens und Kartenzeichnens. Sächsische Schulzeitung Dresden 93 (1896), S. 238—242.

Gotthardt, Das Zeichnen im geographischen Unterrichte und seine pädagogische Bedeutung. Praxis der Volksschule III (1893), S. 87—91.

Chr. Gruber, Die Entwicklung der geographischen Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrhundert. München und Leipzig 1900, S. 234—241.

S. Günther und A. Kirchhoff, Didaktik und Methodik des geographischen Unterrichts. München 1895.

H. Harms, der Schulatlas, die Schulwandkarte und der geographische Unterricht. 2. Auflage. Braunschweig und Leipzig 1901, S. 73—79.

Kartenbildes am sichersten einzuprägen vermag. Trotzdem herrschte und herrscht noch heute wohl über kein anderes schulgeographisches

L. Hohmann, Methodik des erdkundlichen Unterrichts in zeitgemässer Gestaltung. Leipzig 1901, S. 48—59.

Jander, Das geographische Zeichnen in der Volksschule. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten 22 (1893), S. 328—339.

K. Jarz, Kartenzeichnen und Kartenskizzen im ersten geographischen Unterricht. Znaim 1890.

Jungels, Wie ist das Zeichnen im geographischen Unterrichte zu verwerten? Gegenberichterstatter Gallien. Verhandlungen der 10. Direktorenversammlung in der Provinz Schlesien 1894, S. 123—182.

H. Kerp, Die erdkundlichen Raumvorstellungen. Berlin 1899, S. 86, 116—155.

F. Kiel, Durch welches Zeichenverfahren ist im erdkundlichen Unterricht am einfachsten und sichersten die Kenntnis topographischer Verhältnisse zu erreichen und wie weit ist das Zeichnen überhaupt in Anwendung zu bringen? Z. f. d. Gymnasialwesen. Berlin 49 (1895), S. 65—87.

R. Knaus, Landkartenzeichnenmethoden. Z. f. d. Realschulwesen III (1878).

R. Knaus, Die Stellung des Landkartenzeichnens an der Schultafel im geographischen Unterrichte. Z. f. d. Österreichischen Gymnasien 30 (1879), S. 299—312.

A. Löffler, Einige Bemerkungen über das Zeichnen beim geographischen Unterricht. Schulprogramm Brüx 1887.

J. Mausser, Wie ist bei der Anfertigung von Kartenskizzen in der Schule vorzugehen? Pädagogische Rundschau Wien 1887, S. 163—168. Auch enthalten in:

J. Mausser, Anleitung zur Anfertigung von Kartenskizzen mit Zugrundelegung einfacher Hilfslinien. 3. Auflage. Wien 1895.

F. Mosshammer, Zur Einführung in das memoriale geographische Zeichnen. Wien 1900.

H. Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. 6. Auflage von Paul Weigeldt. Leipzig 1900, S. 124—130.

W. Öls, Über das Zeichnen im geographischen Unterricht. Schulprogramm Löwenberg i. Schl. 1897.

J. Paponschek, Die geographischen Lehrmittel und ihre Anwendung beim Unterrichte. Wien 1885, S. 50—54.

W. Richter, Streifzüge auf dem Gebiete der heutigen Schulgeographie. Schulprogramm Paderborn 1889, Kapitel II.

J. Rittau, Das Entwerfen von Kartenskizzen im Unterricht und

Gebiet eine grössere Verschiedenheit der Meinungen, wenn auch die Ansichten gegen früher soweit geklärt sind, dass die verschiedenen Zeichnenverfahren nicht mehr gleichwertig auf einer Stufe stehen. Lange Zeit galt das Skizzenzeichnen beinahe als erstes Hilfsmittel des Unterrichts, bis die übertriebenen Anforderungen an Zeit, Gedächtnis und Handfertigkeit der Schüler naturnotwendig eine Gegenströmung hervorriefen, die aber ebenfalls viel zu weit ging, indem sie, vorwiegend gegen die Auswüchse der einzelnen Methoden gerichtet, den Skizzen jeden Wert absprach und sie ganz und gar beseitigt wissen wollte. Wie überall, so liegt auch hier der rechte Weg in der Mitte, und der Streit für oder wider das Zeichnen hat, ohne entschieden zu sein, insofern einen gewissen Abschluss erfahren, als die Lehrpläne der meisten deutschen Staaten, nachdem bisher das Zeichnen- oder Nichtzeichnenlassen ins Belieben des Lehrers gestellt war, ein massvoll gehaltenes Kartenzeichnen für den Geographieunterricht verlangen mit der Begründung, dass dadurch eine

---

die Bestimmungen der neuen Lehrpläne darüber. Geogr. Z. III (1897), S. 680—694.

J. Rittau, Das Entwerfen von Kartenskizzen im Unterricht. Schulprogramm Rawitsch 1899.

Rockrohr, Über Hilfslinien für freihändiges Kartenzeichnen. Schulprogramm Mülheim a. d. Ruhr 1896.

W. Ruge, Anordnung des Lehrstoffes und Zeichnen im geographischen Unterricht. Neue Jahrb. f. d. klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur u. f. Pädagogik. Leipzig 1898, S. 428—442.

W. Schmarjow, Das Zeichnen im erdkundlichen Unterricht. Hamburgische Schulzeitung 4 (1896), S. 59—61.

J. Scholz, Wie ist das Zeichnen im geographischen Unterricht zu verwerten? Schulprogramm Neustadt-Oberschlesien 1892/93.

Stahlberg, Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht. Z. f. d. Gymnasialwesen 1892.

H. Trunk, Über die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung des Kartenlesens. Wien 1878.

G. Wenz, Das Kartenzeichnen in der Schule, methodisch dargestellt. München 1878.

P. W. Wolf, Über das Zeichnen beim geographischen Unterrichte. Z. f. Schulgeogr. I (1880), S. 49—52.

Werner, Was hat auf den verschiedenen Stufen des geographischen Unterrichts zu geschehen, um den Schülern ein klares und vollständiges Verständnis der Karte zu vermitteln? Die Volksschule, Z. d. Württemb. Volksschullehrervereins 56 (1896), S. 321—335.

der festesten Grundlagen für die geographische Bildung der Schüler gewonnen werde[2]).

Dass die Ansichten über das Skizzenentwerfen so geteilt sind, nimmt übrigens nicht wunder. Einmal sind sich die Anhänger desselben über seinen Wert, Zweck und Umfang und über die Art und Weise der Handhabung selbst nicht klar. Dann ist kaum ein Zweig des geographischen Unterrichts so häufig ohne genügende Vorkenntnisse betrieben worden, wie das Zeichnen. Woher sollte aber auch die Erfahrung und Vorbildung kommen, wenn viele Universitäten der Geographie so lange ihre Pforten verschlossen und jeder ohne weiteres zur Erteilung geographischen Unterrichts für befähigt galt? Man musste sich daher seine Methode selbst zurechtlegen, und da man an dem mühevoll gewonnenen Verfahren meist zäh festhielt und es durch die damit erzielten Erfolge für erprobt erklärte, so gab es schliesslich eine Unzahl der verschiedensten Methoden. Aber die vielfachen offenbaren Missgriffe, die sie enthielten — die Mehrzahl war für den Zweck, dem sie dienen sollte, viel zu schwierig und zeitraubend — waren der allgemeinen Einbürgerung des Kartenzeichnens auch nicht gerade förderlich. Dazu kommt noch ein anderer Grund. Herkömmlicherweise übertrug und überträgt man den Geographieunterricht den Vertretern der sprachlich-geschichtlichen Richtung, während doch die Geographie ihrem ganzen Wesen nach

[2]) O. Delitsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts, namentlich des Kartenlesens und Kartenzeichnens in Schulen. Leipzig und Wien 1878, S. 40. — H. Wagner, Über die zeichnende Methode beim geographischen Unterricht. Verhandl. d. 1. Deutschen Geogr.-Tags Berlin 1882, S. 108—109, 113. — Biedermann, a. a. O. S. 14. — K. Jarz, Über die zeichnende Methode im geographischen Unterricht. Z. f. Schulgeogr. IV (1883), S. 18. (Ist eine kürzere Fassung der in Anm. 1 genannten Arbeit.) — H. Ebner, Nochmals die zeichnende Methode im geographischen Unterricht. Ebd. V (1884), S. 326. — F. Heiland, Das geographische Zeichnen. Dresden 1886, S. 5. — H. Scherer, Das Zeichnen im Dienste des geograph. Unterrichts. Z. f. Schulgeogr. VII (1886), S. 362. — C. Böttcher, Die Methode des geographischen Unterrichts. Berlin 1886, S. 56. — Richter, a. a. O. S. 13, 18, 19, 21. — Machacek, Über das Kartenzeichnen in Mittelschulen. Z. f. Schulgeogr. X (1889), S. 33. — Scholz, a. a. O. S. 3. — Jander, a. a. O. S. 335. — Lehmann, a. a. O. S. 287—288. — Rockrohr, a. a. O. S. 3—4. — Öls, a. a. O. S. 4. — Ruge, a. a. O. S. 439. — Gruber, a. a. O. S. 234. — J. Longo, Zur Frage des Kartenzeichnens in der Schule. Z. f. Schulgeogr. XXII (1901), S. 102. — Hohmann, a. a. O. S. 50, 52.

vielmehr zu den Naturwissenschaften gehört, wenngleich sie, ganz abgesehen von der althergebrachten Tradition, durch viele Fäden mit der Geschichte verknüpft ist. Darum sollte sie auch von den Mathematikern und Naturwissenschaftlern mehr als bisher studiert und gelehrt werden, die infolge ihrer Fachbildung nicht nur einen stärker entwickelten Formensinn und ein schärfer ausgeprägtes räumliches Vorstellungsvermögen haben, sondern auch gewöhnt sind, während der Schulstunden fleissig Hand anzulegen, zu zeichnen und zu experimentieren. Sie dienen daher der wesentlich auf Anschauung beruhenden Geographie mehr als Philologen und Historiker, für welche die Unterweisung aus dem Buche die Hauptsache ist[3]).

Zu den entschiedensten Gegnern des Kartenzeichnens gehören C. Böttcher und A. Bludau[4]), und ihre Einwände sind um so

[3]) Wagner, a. a. O. S. 111. — Böttcher, a. a. O. S. 3, 13. — Richter, a. a. O. S. 4. — Rockrohr, a. a. O. S. 5–6.

[4]) Vgl. die genannten Arbeiten von Bludau und Böttcher, S. 55 bis 127. Dazu: C. Böttcher, Vorschläge zur Methodik d. geograph. Unterrichts mit Beispielen aus der Schulpraxis. Schulprogramm Königsberg i. P. 1884 (mit unwesentlichen Kürzungen abgedruckt in Z. f. Schulgeogr. V (1884), S. 257–275 unter dem Titel: Die beschreibende Methode beim Unterricht in der Geographie). Auch Jander will das unterrichtliche Kartenzeichnen auf ein sehr bescheidenes Mass zurückgeführt wissen.

Über beschreibendes und zeichnendes Verfahren und über die von den Vertretern beider Richtungen geltend gemachten Gründe und Gegengründe, sowie über Zweck und Nutzen des Skizzenzeichnens vgl.: A. Kirchhoff, Zur Verständigung über die Frage nach der Ritterschen Methode in unser Schulgeographie. Z. f. d. Gymnasialwesen, Berlin 1871, S. 23—24. — Delitsch, a. a. O. S. 37–40. — Knaus, Landkartenzeichnen an der Schultafel S. 300–301. — Wolf, a. a. O. S. 50–52. — M. Hauptvogel, Über das Zeichnen beim geographischen Unterrichte. Z. f. Schulgeogr. I (1880), S. 148—153. — K. Gaquoin, Zur Technik des geographischen Unterrichts. Schulprogramm Darmstadt 1881, S. 4–7. — O. Kienitz, Die einfachste zeichnende Methode des geographischen Unterrichts. Z. f. Schulgeogr. II (1881), S. 13. — Wagner, a. a. O. S. 109 bis 113, 116. — Biedermann, a. a. O. S. 15–19. — Jarz, a. a. O. S 18, 20, 23–24. — Ebner, a. a. O. S. 326, 329. — (H. Gran), Das Zeichnen als Hilfsmittel beim Unterrichte. Z. f. Schulgeogr. VI (1885), S. 138–143. — Heiland, a. a. O. S. 5—15. — H. Matzat, Das Zeichnen im länderkundlichen Unterricht. Verhandl. d. 6. Deutschen Geogr.-Tags Dresden 1886, S. 30 bis 33, 37–42, 47. — Scherer, a. a. O. S. 355—360. — A. K. van der Laan, Das Kartenzeichnen nach der Normallinienmethode. Hannover 1886, S. 2–3, 7—8. — Gotthardt, Eine Geographiestunde nach zeichnender

ernster zu nehmen, als sie von Männern herrühren, die selbst viel haben zeichnen lassen und auf Grund langjähriger Erfahrungen zu einem ablehnenden Standpunkte kamen. Was hat, fragen sie, der Schüler davon, wenn ihm der Lehrer etwas vorzeichnet und es ihn nachzeichnen lässt, was er viel besser und richtiger auf der technisch vollkommenen Wand- und Atlaskarte als in der mangelhaften, ungenauen Wandtafelzeichnung und in seiner eigenen, noch dürftigeren und mit neuen Fehlern behafteten Skizze wiederfindet? Viel angebrachter ist nach ihrer Ansicht das sogenannte beschreibende Verfahren, das an der Hand der gedruckten Karten die topographischen Elemente beschreibt und nur in wenigen Ausnahmefällen zur Wandtafelskizze greift, die jedoch der Schüler gewöhnlich nicht nachzeichnen soll. Diese einfache Methode soll die Schüler anleiten, sich durch bewusstes Sehen und systematisches Kartenlesen eine klare Vorstellung des Karteninhaltes zu verschaffen und ihn sich soweit einzuprägen, dass sie die gewonnenen Ergebnisse durch Antworten oder durch kurze, inhaltlich und sprachlich richtige Schilderungen nachweisen können.

Unleugbar leistet eine geschickt durchgeführte Beschreibung der Karte für eine verständnisvolle Einprägung der räumlichen Verhältnisse wertvolle Dienste und kann in keiner Geographiestunde entbehrt werden. Andererseits vermag sie bei schwierigeren topischen Verhältnissen mit Worten nur unvollkommen und weitschweifig alles das auszudrücken, was eine rasch hingeworfene Skizze mit wenigen

---

Methode. Z. f. Schulgeogr. VIII (1887), S. 325, 333. — Gotthardt, Zeichnen S. 87—91. — Lehmann, a. a. O. S. 271 f., 290—305, 439—449. — R. Lehmann, Anleitung zum Gebrauche der Debes'schen Zeichenatlanten. Leipzig 1888, S. 7—8, 32. — Richter, a. a. O. S. 21. — Machacek, a. a. O. S. 33—34, 40. — G. A. Erdmann, a. a. O. S. 519. — O. Bismarck, Das Kartenzeichnen als Hilfsmittel des Unterrichts in der Erdkunde. Wittenberg 1890, S. 5—11, 19—22. — J. Erdmann, Der geographische Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der sogenannten „zeichnenden Methode". 2. Auflage. Düsseldorf 1890, S. 5—8. — Jander, a. a. O. S. 329—334. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 126—132, 140—142, 175. — Rockrohr, a. a. O. S. 4—5. — A. Geistbeck und F. Hilschmann, Geographische Zeichenskizzen in einfachster Form. München 1896, S. 1—2. — Mausser, Anleitung S. 5. — Kiel, a. a. O. S. 64, 76. — Werner, a. a. O. S. 325, 334—335. — Öls, a. a. O. S. 4—5, 11. — Ruge, a. a. O. S. 439. — Rittau, Geogr. Z. 1897, S. 680—694. — Rittau, Schulprogramm S. 3—5. — Oberländer, a. a. O. S. 126, 129—130. — Longo, a. a. O. S. 101—102. — Kerp, a. a. O. S. 116—119, 132—139. — Hohmann, a. a. O. S. 53—57.

Strichen schnell und anschaulich wiedergiebt. Namentlich die ständige Angabe und Aufzählung der Himmelsrichtungen wirkt bald ermüdend, und ihre Bezeichnung lässt sich überdies durch einen einzigen Strich viel klarer andeuten als durch Worte, da bei Ausdrücken wie nördlich mit etwas Neigung nach Ost, nicht ganz nordwestlich u. s. w., stets ein gewisser Spielraum bleibt.

Jedenfalls hat das Zeichnen als Raumsprache neben der Lautsprache durchaus seine Berechtigung. In erster Linie dient es der Schulung des Auges und der Hand, der Förderung der Beobachtungsgabe und des Nachbildungsvermögens, und zur Erreichung dieses Zieles muss jedes Mittel willkommen sein. Mit Recht betont Harms, dass es sich beim Schreibunterricht auch nicht um eine blosse Besprechung und Betrachtung der vom Lehrer vorgeschriebenen Buchstabenformen handeln kann, sondern dass hier die Selbstthätigkeit der Schüler die Hauptrolle spielt. Überhaupt lässt man in allen Unterrichtsfächern die Kinder durch Selbstthun zum Selbstkönnen gelangen, und warum sollte das bei der Geographie bedenklich sein? Bei ihr handelt es sich zunächst um die Erfassung eines realen, räumlichen Gegenstandes, der uns durch Gesichtssinn und Einbildungskraft vermittelt wird. Beide zu schärfen, ist Sache des Zeichnens, weil es die Raumvorstellungen viel besser und schneller ausdrückt als die Beschreibung und weil es viel mehr als das blosse Betrachten des Kartenbildes zu genauer Beobachtung der Entfernungs-, Gestaltungs- und Lagenverhältnisse zwingt. Deshalb sagt Diesterweg mit Recht, dass man bloss durch Zeichnen sehen lernt, ein Ausspruch, der freilich nicht dahin ausgelegt werden darf, dass der Schüler nur das versteht und genügend gesehen hat, was er zeichnen kann. Denn man mag einen Gegenstand der umgebenden Natur noch so genau betrachtet und in die Vorstellung aufgenommen haben, ohne ihn doch wegen mangelnder Zeichenfertigkeit im Bilde wiedergeben zu können. Aus dem Grunde aber das Kartenzeichnen zu verwerfen, weil es nicht jedermanns Sache sei, wäre ebenso einseitig wie der entgegengesetzte Fehler, die Schülerskizzen statt nach ihrem Inhalte lediglich nach ihrer zeichnerischen Vollkommenheit beurteilen zu wollen[5]).

[5]) Delitsch, a. a. O. S. 26. — Wagner, a. a. O. S. 114, 116. — Böttcher, Beschreibende Methode S. 260. — Böttcher, Methode S. 98—101. — Scherer, a. a. O. S. 362. — Gotthardt, Geographiestunde S. 333. — Matzat, a. a. O. S. 38—39. — Richter, a. a. O. S. 19. — Gruber, a. a. O. S. 236. — Harms, a. a. O. S. 73—74. — Hohmann, a. a. O. S. 54—56.

Auch mancherlei Mängel und Eigentümlichkeiten unserer Schulkarten, namentlich ihre Ueberfüllung mit Einzelheiten und Namen oder die Überholung ihres Inhaltes durch neue Entdeckungen oder politische Ereignisse, weisen auf die Notwendigkeit des Skizzenzeichnens hin. Da man — so wünschenswert es wäre — für jede Unterrichtsstufe nicht besondere Landkarten drucken kann, die lediglich das enthalten, was dem Lehrstoffe der betreffenden Stufe entspricht, so muss man mit Darstellungen vorliebnehmen, die in Einzelheiten oft zu klein und undeutlich sind und die dem Beschauer gleichzeitig und gleichberechtigt eine Menge der verschiedensten Bilder vorführen, von denen er während der einzelnen Stunde immer nur weniges gebrauchen kann. Hier tritt wieder die Skizze ein, indem sie zunächst die eigenartige Zeichensprache der gedruckten Karte erklärt und gleichsam den Schlüssel für das wichtige Kartenlesen bildet, das der Schüler ebenso lernen muss, wie er seine Fibel lesen lernt. Auch dann jedoch besitzt er noch nicht die Fähigkeit, mit diesem Zeichenschlüssel verständnisvoll in den Inhalt der Karte einzudringen, aus deren Einzelheiten oft das, worauf es ankommt, nicht mit wünschenswerter Deutlichkeit hervortritt, so dass es fraglich ist, ob der Schüler das, was er sehen soll, auch wirklich sieht. Indem nun der Lehrer das Kartenbild gewissermassen vereinfachend und analysierend auf die Tafel übersetzt und die Grundformen heraushebt, führt er dem Schüler nur soviel vor, als der betreffenden Unterrichtsstunde und Unterrichtsstufe entspricht, und zeigt ihm die topographischen Hauptmomente eines Landes frei von störendem und unnötigem Beiwerk. Das gilt namentlich vom Terrain, bei dem z. B. die Gruppierung der einzelnen Glieder des Alpensystems oder der deutschen Mittelgebirge der Auffassung durch einige Striche viel näher gebracht wird als durch eine noch so künstlerische und noch so sehr dem Schulzweck angepasste Karte. Ein Kartenbild aber, das nur das Notwendigste enthält, prägt sich viel schärfer ein, weshalb in die Skizze nicht soviel als möglich, sondern so wenig als möglich aufgenommen werden darf.

Sieht dann der Schüler das Kartenbild stückweise nach und nach entstehen, so wird er es leichter und sicherer in sich aufnehmen, weil seine Aufmerksamkeit ungestört durch Nebendinge sich stets nur auf das gerade Besprochene und Gezeichnete konzentriert. Diese genaue Sichtung und Vereinfachung des Karteninhalts erleichtert das Verständnis der ungleich künstlerischeren, aber auch ungleich schwierigeren Wand- oder Atlaskarte in hohem Grade, während der-

jenige, der eine bereits fertig vorliegende, bunt zusammengesetzte Karte benützt, sich meist des Vorteils begiebt, den für alle Lehrzwecke die Isolierung des jeweils Betrachteten und das allmähliche Herausarbeiten der Skizze darbietet.

Ferner ist das Kartenzeichnen ein ausgezeichnetes Mittel, um die Selbstthätigkeit der Schüler zu wecken. Denn es verpflichtet alle, nicht bloss den gerade Gefragten, zur Teilnahme, es setzt, wie Kirchhoff treffend bemerkt, an die Stelle passiven Schauens aktiven Fleiss und gestattet eine viel raschere Beurteilung der ganzen Klasse als die beschreibende Methode, die sich mit ihren Fragen immer nur an den Einzelnen wenden kann. Bedenklicher ist es, das Zeichnen als Disziplinarmittel zu preisen, weil der an der Wandtafel beschäftigte oder kontrollierend von Bank zu Bank gehende Lehrer die Klasse nicht immer unter Aufsicht halten kann. Auch eine unzweckmässige Methode, nach der die Schüler bald den Atlas oder die Wandkarte, bald die Tafelzeichnung oder ihre eigene Skizze betrachten, ausserdem zeichnen und Fragen des Lehrers beantworten sollen, kann leicht zerstreuend wirken.

Unterrichtet man den Schüler bloss nach der gedruckten Karte, so wird er bald in Versuchung kommen, die während der Stunde mühsam herausgefundenen Namen in seinem Atlas dick zu unterstreichen, um sich bei der häuslichen Wiederholung mehr an die Namen als an die zugehörigen Zeichen zu halten. Verbietet der Lehrer — und mit Recht — die Unsitte des Unterstreichens, zumal sie über die Lagenverhältnisse auch keine vollständige Klarheit verschafft, so lernt der Schüler, was fast noch verkehrter ist, das Pensum gewöhnlich nach dem Lehrbuche mechanisch ein. Legt man ihm dann eine stumme Karte vor, so wird er ihr in den meisten Fällen ratlos gegenüberstehen. Er vermag vielleicht sämtliche Nebenflüsse des Rheins, des Neckars u. s. w. wie eine auswendig gelernte Regel herunterzuschnurren; fragt man ihn jedoch bezüglich der genaueren Lagenverhältnisse, ob London nördlich von Magdeburg liegt — bekanntlich ist es umgekehrt — wie das Lagenverhältnis von Mannheim, Speyer und Worms sei oder etwas ähnliches, so kann man sich auf mancherlei Überraschungen gefasst machen. Gerade das Skizzenzeichnen steuert am ehesten dem toten Auswendiglernen aus dem Lehrbuche und ermöglicht die leichteste und schnellste Wiederholung des Durchgenommenen, es ist die kürzeste und schärfste Wiedergabe des Gesehenen und der sicherste Prüfstein für die räumliche Auffassung der Schüler. (Forts. folgt.)

Litterarischer Bericht.

Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. Die höhere Schule und das gebildete Haus gegenüber den Jugendgefahren der Gegenwart. Eine Pädagogik des Kampfes. Fachgenossen, Eltern und Erziehern, Jugend- und Schulfreunden vorgelegt von M. Evers, Gymnasialdirektor in Barmen. 240 S. Preis 5.60 M. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1898.

Das hübsch ausgestattete Buch mit dem langen Titel ist hervorgewachsen aus einem Berichte, welchen der Verfasser auf Grund von 35 Berichten verschiedener Schulen für die sechste Rheinische Direktorenkonferenz zu erstatten hatte über die Frage: Welche geistigen und sittlichen Gefahren für die Schüler der höheren Lehranstalten, vorzugsweise der erwachseneren, machen sich in der Gegenwart besonders fühlbar, und durch welche Einrichtungen und Einwirkungen vermag die Schule denselben entgegenzuarbeiten?“ Der überreiche Stoff, welchen Direktor Evers für sein Referat zu verarbeiten hatte, erscheint nun hier in der Gestalt eines zuverlässigen und gefälligen Führers, aus dem jeder Gebildete sich darüber unterrichten kann, von welchen geistigen und sittlichen Gefahren unsere reifere Schuljugend bedroht ist und welche Heilmittel nach der Meinung der rheinischen Schulmänner gegen solche Übel anzuwenden sind. Dass die Anschauungen und Vorschläge in den 35 Gutachten häufig einander geradezu widersprechen, wird niemand wundernehmen.

In der kritischen Verarbeitung seines Stoffes zeigt sich der Verfasser als einen Mann von gesunden pädagogischen Grundsätzen und massvollen Anschauungen. Ohne die vorhandenen Gefahren und Schäden zu leugnen, ist Evers doch frei von jedem lähmenden Pessimismus und kommt zu dem richtigen und vernünftigen Schlusse, dass unsere heutigen Gymnasisten nicht so schlimm sind, als man vielfach glauben machen will, und dass das beste Mittel, die vorhandenen Gefahren zu bekämpfen, darin besteht, dass jeder Lehrer für sich und die ganze Lehrerschaft zusammen auch die entsprechenden persönlichen Einwirkungen ausüben, indem sie mit frischem Mut, mit freier Milde, mit freier Mannhaftigkeit, in persönlichem Werk und Vorbild der Jugend voranleuchten! — Im übrigen wollen wir uns dankbar darüber freuen, dass in unserem Württemberg langwierige Referate und Direktorenkonferenzen über derartige Themen bis jetzt noch nicht eingeführt sind und dass unsere Rektoren und Lehrer ihre kostbare Zeit auf die gewiss fruchtbarere praktische Ausübung ihrer unmittelbaren pädagogischen und wissenschaftlichen Pflichten konzentrieren dürfen.

Stuttgart. H. Planck.

Dr. Herm. Meltzer, **Das Alte Testament im christlichen Religionsunterrichte.** 127 S. Preis 2.40 M. (12. Heft der „Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Herausgegeben von K. Muthesius, Seminarlehrer in Weimar".) Gotha, E. F. Thienemann, 1899.

Von dem Verfasser giebt es ein „Alttestamentliches Lesebuch. Für den Schulgebrauch bearbeitet" (80 Pf.); daraus sind die „Lesestücke aus den prophetischen Schriften" als Ergänzung zu jeder „Biblischen Geschichte" besonders abgedruckt zu haben (30 Pf., bei grösseren Bezügen billiger). In der vorliegenden Untersuchung rechtfertigt er 1. die pädagogische Bedeutung der Patriarchenerzählungen bei Anerkennung ihres unhistorischen Charakters, giebt 2. einen Überblick über die Geschichte Israels nach Wellhausen, Cornill, Smend und 3. Winke über die Behandlung dieser Geschichte im Religionsunterricht der Volksschule. Ein Anhang zieht die höheren Schulen herbei. Neben einem Wort aus Lessings Erziehung des Menschengeschlechts § 5 dient der Satz Wellhausens als Motto, der beim diesjährigen „Konkurs als Religionsfrage einiges Aufsehen erregte, warum die israelitische Geschichte von einem annähernd gleichen Anfang aus zu einem ganz anderen Endergebnis geführt habe, als etwa die moabitische. Wenn auch einzelnes zu schroff hingestellt ist, wird das meiste Zustimmung verdienen; sehr viel aber wird, wie der Verfasser selbst hervorhebt, auf den Lehrer selbst ankommen; die Propheten auf der Stufe der Volksschule zu behandeln wird eine der schwierigsten Aufgaben bleiben.

Maulbronn. Eb. Nestle.

Eduard Meyer, **Geschichte des Altertums.** 3. Band. Das Perserreich und die Griechen. Erste Hälfte: Bis zu den Friedensschlüssen von 448 und 446 v. Chr. Mit einer Karte. 691 S. Stuttgart, Cotta, 1901.

Seitdem 1884 der I. Band von Meyers Geschichte des Altertums erschienen ist, sehen alle, die sich mit der alten Geschichte näher beschäftigen, mit Spannung der Fortsetzung des Werks entgegen. Der 1893 erschienene II. Band führte bis zu den Perserkriegen; der 2. Teil des III. Bands soll binnen Jahresfrist erscheinen und mit der Schlacht bei Mantinea abschliessen.

Die Vorzüge des Meyerschen Werks liegen nicht in einer eleganten Darstellung, wie wir sie etwa bei Mommsen oder Beloch bewundern. Es fehlt zwar dem Verfasser nicht die Gabe anziehender Schilderung; wir verweisen auf Charakteristiken wie die des Pindar und Äschylos S. 449 ff., des Themistokles und Kimon S. 508 f., des demokratischen und

aristokratischen Programms der athenischen Parteien S. 558 ff.; aber die Nüchternheit, Vorsicht, Unparteilichkeit des Urteils wie die Fülle des Thatsächlichen lassen die Rede selten eine lebhaftere Färbung annehmen. Andererseits giebt Meyer kein Nachschlagewerk; die primären und sekundären Quellen werden nur mit Auswahl angeführt; Werke wie das Busoltsche werden durch das vorliegende nicht entbehrlich gemacht. Das Hauptverdienst Meyers liegt vielmehr darin, dass er, ausgerüstet mit einer staunenswerten Gelehrsamkeit und einer ungewöhnlichen kritischen Befähigung, es unternimmt, ein Gesamtbild der geistigen und politischen Entwicklung der alten Welt zu geben und zwar in durchaus selbständiger Auffassung und Durchdringung der Probleme. So finden wir in dem vorliegenden Bande nicht bloss eine ausführliche Darstellung des Perserreichs, Athens, Spartas und Karthagos; auch die Verhältnisse der kleinasiatischen Landschaften, der arabischen Stämme werden behandelt, ebenso die der griechischen Städte in der Ferne wie Massalia, Kyrene. Dabei wird stets der Überblick über das Ganze festgehalten; vgl. z. B. S. 538: „der Piräeus wurde neben Karthago der Haupthafen des Mittelmeers, d. h. der gesamten damaligen Kulturwelt“. Eingehend wird die Entstehung des Judentums gewürdigt, der der Verfasser auch ein besonderes Buch gewidmet hat. Den Individualismus und Universalismus des nachexilischen Judentums sieht Meyer in engem Zusammenhang mit der Thatsache der persischen Grossmacht. Auch sonst werden die religiösen und philosophischen Probleme ebenso sorgfältig behandelt wie die politischen und volkswirtschaftlichen; das Buch Hiob wie Äschylos' Dramen, die Philosophie des Empedokles wie die Komödien Epicharms nehmen das Interesse des Historikers in Anspruch. Für die Quellenkritik hat Meyer umfangreiche Vorarbeiten schon in seinen Forschungen veröffentlicht, ebenso für die Chronologie; doch kommen deswegen die entsprechenden Abschnitte im Geschichtswerke selbst nicht zu kurz. Bekannt ist die hohe Schätzung, die Meyer dem Thukydides zu teil werden lässt; mit Geschick verteidigt er dessen Verfahren in der Auswahl des Stoffs und der Charakteristik gegen unberechtigte Angriffe der Neueren. Minder günstig, aber ebenso zutreffend ist sein Urteil über Aristoteles' Schrift vom Staat der Athener (S. 256). Neidlos erkennt Meyer die Verdienste anderer Forscher an, ohne Bedenken berichtigt er eine eigene frühere Ansicht, die er als falsch erkannt hat; so darf er auch, wo er andern widerspricht — und das geschieht recht häufig — seine Meinung unumwunden sagen; sein Urteil ist zuweilen herb, so gegen Ranke und Burckhardt (S. 291), hat aber nie den Charakter persönlicher Voreingenommenheit. Um dieselbe Unparteilichkeit bemüht sich Meyer auch bei der Beurteilung der geschichtlichen Personen und Verhältnisse; man lese z. B., was über das Verhalten des delphischen Orakels vor den Perserkriegen (S. 369), was über den Charakter der persischen Grossmacht gesagt ist (S. 24). Von

manchen anderen modernen Darstellungen des Altertums unterscheidet sich Meyer zu seinem Vorteil auch dadurch, dass ihm jede Effekthascherei fremd ist.

Die Behandlung der einzelnen Probleme möge man in dem Werk selbst nachlesen; auch wo man etwa nicht zustimmt, wird man doch für Belehrung dankbar sein. Wir wünschen dem Werke einen ungestörten Fortgang; insbesondere freuen wir uns darauf, des Verfassers Anschauung von der Entwicklung Roms im 5. und 4. Jahrhundert kennen zu lernen. Zu wünschen wäre auch, dass dem Verfasser daneben Zeit bliebe, eine neue Auflage des gänzlich vergriffenen ersten Bands zu besorgen.

Stuttgart. J. Miller.

Fr. Wilh. Pflüger, **T. Livi ab u. c. liber XXXXV.** Geh. 90 Pf., geb. 1.30 M. Leipzig, G. Freytag, 1900.

Die Verlagshandlung veröffentlicht eine Sammlung kommentierter Ausgaben griechischer und römischer Klassiker, die sich zunächst auf „minder häufig gewählte lesenswerte Gebiete der Schulautoren" erstrecken, der Schullektüre ein rascheres Fortschreiten ermöglichen und die Privatlektüre auf weitere Gebiete und in festere Bahnen leiten soll. Vorstehende Ausgabe bildet den 7. Band der Sammlung. Der Herausgeber, Rektor des Realgymnasiums zu Chemnitz, hat das 45. Buch des Livius gewählt, weil es das letzte der erhaltenen Bücher des Geschichtschreibers ist und mit dem Jahr 168/67 zugleich eine wichtige Periode in der Entwicklung des römischen Weltreichs zum Abschluss bringt. Der Text ist nach den verschiedenen Schauplätzen der Erzählung gruppiert, der Scenenwechsel durch Randbemerkungen hervorgehoben, der sprachliche und sachliche Kommentar unter Vermeidung gelehrter Abschweifungen dem „rein praktischen Bedürfnis des Übersetzens und Verstehens" angepasst. Beigegeben sind vier Kartenskizzen, die sich auf die wichtigsten Schauplätze beziehen, und ein Wörterverzeichnis, das alle vorkommenden Vokabeln enthält, deren Kenntnis nicht von einem Quartaner erwartet werden kann. Ihren Hauptzweck, die Schwierigkeiten der Lektüre auf ein Mindestmass zurückzuführen, dürfte auch diese Ausgabe, der wir zahlreiche Freunde wünschen, vollkommen genügen.

St. W. O.

Thukydides. Erklärt von J. Classen. IV. Band: Viertes Buch. Dritte Auflage bearbeitet von J. Steup. 313 S. Preis 3 M. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1900.

Dass in Steup der richtige Mann gefunden ist, um Classens Thukydides-Kommentar auf seiner wissenschaftlichen Höhe zu erhalten, beweist auch der vorliegende Band. Die Beiträge aus Steups Feder, die, gegen fünfzig an der Zahl, den Hauptteil des Anhangs ausmachen, sind das Ergebnis umsichtigster und gründlichster Arbeit, in der der Bearbeiter allen Fragen der Textkritik, der Wort- und Sacherklärung nachgeht. An einzelnen Zweifeln fehlt es natürlich nicht. So macht es Steup in einem geographischen Exkurs zu cap. 8, § 5 in der That wahrscheinlich, dass in dem thukydideischen Bericht unter dem Hafen von Pylos nicht die Bucht von Navarin, sondern die nordwestlich daran anstossende Lagune von Osmyn-Aga zu verstehen ist; gegen die bisher herrschende Ansicht spricht ganz entschieden, dass die südliche Einfahrt in die Bucht von Navarin heute gegen 1200 m breit und bis zu 200 engl. Fuss tief ist, also nicht wohl im Altertum so schmal und seicht gewesen sein kann, dass die Spartaner, wie Th. 8, 7 berichtet, daran gedacht haben könnten, dieselbe mit einigen Schiffen zu sperren; und auch die andern Gründe, die St. für seine Ansicht anführt, sind gewiss beachtenswert, wie denn auch die Worte des Th. 14, 5 καὶ τὴν νῆσον εὐθὺς περιέπλεον für eine unbefangene Auffassung es mindestens als unwahrscheinlich erscheinen lassen, dass schon vorher die Insel von den Athenern umfahren worden sei. Aber auffallend bleibt der Ausdruck 8, 6 ἡ Σφακτηρία καλουμένη νῆσος τὸν λιμένα παρατείνουσα ἐχυρὸν ποιεῖ, wenn ein Hafen gemeint sein soll, gegen den die Insel mit ihrer nördlichen Schmalseite vorspringt, während παρατείνουσα doch auf einen Hafen hinzuweisen scheint, dem sich die Insel mit ihrer Langseite vorlegt; auch ist es nicht recht verständlich, wenn die beiden Hafeneinfahrten sich links und rechts von der Nordspitze der Insel befanden, wie denn die athenischen Schiffe nach 14, 1 durch diese b e i d e n Einfahrten den Angriff auf die im Hafen befindliche lakedämonische Flotte gemacht haben sollen, da sie von Westen kommend zunächst nur die eine, westliche, Hafeneinfahrt forcieren konnten und, wenn sie diese gewonnen hatten, im Hafen waren, also die andere nicht mehr zu forcieren brauchten. Dem Referenten scheint hier ein Problem vorzuliegen, dessen Lösung vom Verfasser angebahnt, aber noch nicht allseitig durchgeführt ist. — Ob 76, 4 ἐπὶ τὸ Δήλιον als Glossem zu streichen ist, wie Steup will, obgleich die Überlieferung des Textes dafür keinen Anhaltspunkt bietet, ist mindestens zweifelhaft: gewiss würde man die Worte, wenn sie nicht daständen, nicht vermissen, da die Verhinderung einer Konzentration der böotischen Streitkräfte auf einen Punkt allerdings allen drei Aktionen, die nach dem athenischen Plan gleichzeitig stattfinden sollten, zu gute kommen musste; aber von diesen war doch die gegen Delion gerichtete die militärisch wichtigste und zugleich diejenige, die durch einen böotischen Gegenstoss am meisten gefährdet wurde, weil es sich hier um Besetzung

und Befestigung eines Punktes in Feindesland handelte, wozu unter allen Umständen einige Zeit nötig war, während eine demokratische Umwälzung in zwei böotischen Grenzstädten (Siphä und Chäronea) nur durch Überraschung gelingen konnte, ihr Erfolg also sich im Augenblick entscheiden musste; in der That scheiterten die Anschläge auf Siphä und Chäronea, weil sie verraten wurden und die Böoter rechtzeitig beide Städte besetzten, wobei sie ihre Streitmacht wenigstens in zwei Hälften teilen mussten 89, 2. Thukydides bezeichnet es hier allerdings als für die Böoter günstig, dass die Unternehmung gegen Delion zu spät erfolgte, was Steup für seine Ansicht anführen kann; andererseits zeigen die Worte καὶ εἰ κατορθοῖτο ἡ πεῖρα καὶ τὸ Δήλιον τειχισθείη, die in cap. 76 unmittelbar auf die Stelle folgen, wo Steup ἐπὶ τὸ Δήλιον tilgen will, dass in diesem cap. 76 Thukydides in der That als das Hauptziel des ganzen Plans eben die Festsetzung der Athener in Delion betrachtet.

Cannstatt. Th. Klett.

Dr. E. Ziegeler, **Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für Tertia und Untersekunda.** I. 3. Auflage. XIV und 94 S. Paderborn, Schöningh, 1898.

Dr. J. Schmaus, Gymnasialprofessor, **Aufsatzstoffe und Aufsatzproben für die Oberstufe des humanistischen Gymnasiums.** III. Teil. X und 190 S. Geh. 1.80 M., geb. 2.20 M. Bamberg, C. C. Buchner, 1899.

Dr. F. Schulz, Gymnasialdirektor, **Meditationen.** Eine Sammlung von Entwürfen zu Besprechungen und Aufgaben für den deutschen Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. 2. Auflage. X und 144 S. Geh. 2.40 M., Geb. 3 M. Dessau, P. Baumann, 1898.

Von diesen drei Sammlungen ist jede in ihrer Weise sehr geeignet, den Zwecken des Unterrichts zu dienen, sowohl wegen der Auswahl als wegen der Behandlung des Stoffes.

Bei den von Ziegeler gewählten Themen (von 171 kommen 9 auf Nepos, 68 auf Cäsar, 14 auf Livius Buch XXII, 13 auf Ovid, 15 auf Xenophons Anabasis, 19 auf die Odyssee, 15 auf Uhland und 18 auf Schillers Balladen) sind die meisten derart, dass der Schüler den (freilich nicht immer fertig vorliegenden) Stoff zu sammeln und zu ordnen hat; andere verlangen aber, dass er Gedanken und Situationen, welche der Schriftsteller nur angedeutet hat, weiter ausführe, fordern somit ein grösseres Mass von Selbständigkeit, wie denn auch sonst durch diejenigen Themen, wo ein vom Schriftsteller ganz objektiv behandelter Stoff in der Darstellung eines Beteiligten wiedergegeben werden soll,

der Phantasie und dem Urteil freierer Spielraum vergönnt wird, und solche Themen werden erfahrungsgemäss von den Schülern mit besonderer Vorliebe behandelt. Während die aus Nepos gewählten Themen weniger gelungen erscheinen, bietet die Auswahl aus Cäsar eine fast unerschöpfliche Fülle von Möglichkeiten, wie man den Stoff fruchtbar machen kann, und unter den Themen aus Xenophon und Odyssee finden sich solche, wo der Schüler den Stoff, den er nicht so nahe beisammen hat, zusammenzusuchen und dann zu einem einheitlichen Bilde zu verarbeiten hat. Besonders anmutend sind auch die Themen aus Schiller, während Uhland weniger geschickt ausgenützt ist.

Von den Aufsatzstoffen und Aufsatzproben von Schmaus sind die zwei ersten Bändchen dem Ref. nicht bekannt; jedenfalls ist aber das Dritte geeignet, ein günstiges Vorurteil zu erwecken. Das Buch enthält einen theoretischen Teil (S. 1—66), der wohl allgemeine Zustimmung finden wird, denn die darin entwickelten Ansichten halten sich von jeder Einseitigkeit fern. Es werden der Reihe nach die allgemeinen, die litterarischen, die geschichtlichen Themen auf ihren Wert untersucht, die eigenartigen Vorzüge jeder Gattung ins Licht gesetzt und die einzelnen Arten innerhalb jeder Gattung entwickelt und auch für die vielgeschmähte Chrie, in der Schmaus mit Recht ein Mittel zum Zweck sieht, ein gutes Wort eingelegt. Für jede der drei oberen Klassen des Gymnasiums werden dann von jeder Gattung bis zu 12 Aufsätzen in voller Ausführung gegeben, wobei die Stoffe teils dem klassischen Altertum, teils der deutschen Geschichte und Litteratur entnommen sind (letztere aus Goethe, Schiller, Klopstock, Lessing, Uhland und dem Nibelungenlied) und zwar mit ganz entsprechender Steigerung der Schwierigkeiten für die drei Jahrgänge. Ein Anhang von 12 Seiten bringt die deutschen Prüfungsaufgaben an den humanistischen Gymnasien Bayerns von 1854—1898, an den Realgymnasien von 1868 an und an den Progymnasien von 1894, meistens mit einer Auswahl von drei Themen.

Die Ausführung der einzelnen Aufsätze ist angemessen, sie zeigt die Belesenheit des Verfassers, Geschmack und Urteil (nur möchte man das falsche Urteil über Hannibal nach der Schlacht bei Cannä und über die Cimbern beanstanden).

Höher noch als Schmaus steckt sich sein Ziel Schultz, dessen Meditationen sich ausschliesslich für den Gebrauch an Oberprima eignen, ja teilweise noch darüber hinausgreifen, es müssten denn die Schüler älter und reifer sein, als sie durchschnittlich wenigstens bei uns sind, wo ein grosser Teil der Schüler mit 18 Jahren das Gymnasium verlässt: das zeigt schon ein Blick auf die Themen, die im Anschluss an Goethes lyrische Gedichte Tasso, Iphigenie, Egmont, Wahrheit und Dichtung gewählt sind; von Schiller kommen Dramen, die kulturhistorischen Gedichte, die ästhetischen Briefe in Betracht, von Shake-

speare Koriolan, Julius Cäsar, Richard III., König Lear, Macbeth, daneben Klopstock, Herder, Heinrich v. Kleist, Wolframs Parcival, das Tierepos, Walter von der Vogelweide, von antiken Dichtern Homer, Sophokles, Äschylus, Horaz, Ovid, von Rednern Demosthenes und ausserdem noch die platonischen Dialoge Gorgias und Protagoras. Andere Themen behandeln das Verhältnis der Dichtkunst zu anderen Künsten. Die Themen sind nach gewissen Gesichtspunkten gruppiert: Menschheitsideal, Kunst, Schilderung von Natur, Land und Stadt im Anschluss an die Dichter, Wesen der einzelnen Dichtungsgattungen im Anschluss an die Theorie von Aristoteles und Lessing, wie an die Meisterwerke des Altertums und der Neuzeit, vergleichende Charakteristiken, so dass der Gedankenkreis der Dichter und Denker, in welche die Jugend in den höheren Lehranstalten eingeführt wird, zu rechter Auffassung und Durchdringung kommt. Meditationen nennt Schulz diese Entwürfe, um damit die nächste Vorstufe von der wirklichen Ausarbeitung und endlichen Abfassung einer Abhandlung zu bezeichnen, die Durchdringung und Ordnung des gesammelten Stoffes. Die Themen sind richtig gestellt, die Einteilung eine sachgemässe und konsequente, die einzelnen Teile sind immer bestimmt benannt, wodurch Übersichtlichkeit erzielt wird, und andererseits setzt diese Benennung voraus, dass der Schüler sich über den Gedankengang klar ist. Die Einleitungen stehen nach Inhalt und Umfang im richtigen Verhältnis zur Ausführung und der Schluss fasst allemal das Ergebnis bestimmt und kurz zusammen. So wird sich an der Hand dieser Meditationen eine entschiedene Förderung der Schüler erreichen lassen.

Im gleichen Verlag wie das Buch von Schmaus erschien ferner:

A. Brunner und H. Stöckel, **Deutsche Litteraturgeschichte für höhere Lehranstalten.** VIII und 178 S. Geb. 2 M. Bamberg, C. C. Buchner, 1899.

Das Buch hat die durch die Sache gebotene Einteilung, eine recht brauchbare Einleitung, welche geeignet ist, dem Schüler neue Gesichtspunkte zu eröffnen, behandelt dann auf rund 25 Seiten die althochdeutsche Litteratur mit Sprachproben (Merseburger Zaubersprüche, Hildebrandslied, Wessobrunner Gebet, Teile von Muspilli, Heliand, Otfrieds Evangelienbuch und Ludwigslied) mit Interlinearversion und Anmerkungen, so dass das Buch für diesen Zeitraum das Lesebuch erspart. Die mittelhochdeutsche Zeit nimmt Seite 34—74 ein, und Seite 74—88 folgt die Zeit des Humanismus und der Reformation. So weit stammt das Buch von dem einen Verfasser (Stöckel?) und dieser erste Teil verdient unbedingte Anerkennung: die Übersichten über die einzelnen Zeiträume oder Gattungen sind kurz und treffend, das Urteil ist massvoll und besonnen, die wirkenden Faktoren sind ins richtige Licht

gestellt und der Verfasser hat sich gehütet, viel Namen zu nennen, die doch für den Schüler nur leerer Schall sind. Von diesem Fehler kann man den Verfasser des II. Teils, wo allerdings die Versuchung auch näher liegt, nicht freisprechen, er häuft namentlich gegen den Schluss die Namen, namentlich wenn es Bayern sind; denn ein gewisser Partikularismus tritt namentlich bei ihm hervor, sonst würde Jakob Balde schwerlich eine solch ausführliche Behandlung erfahren in einem Schulbuche. Im übrigen muss man auch diesem Teil ein gerechtes und besonnenes Urteil nachrühmen, das durch keinerlei konfessionelle Vorurteile getrübt ist. Der Verfasser wird der grossen nationalen und künstlerischen Bedeutung unserer klassischen Dichter gerecht, so dass man ihm beistimmen muss, während man bei den Sternen zweiten und dritten Ranges vielleicht da und dort anders urteilen wird. So verdient das Buch, das hübsch ausgestattet ist und einen guten fehlerfreien Druck zeigt, auch bei uns die Beachtung, die es innerhalb seiner engeren Heimat Bayern gefunden hat.

Stuttgart. S. Herzog.

O. Behaghel, **Der Gebrauch der Zeitformen im konjunktivischen Nebensatz des Deutschen.** Mit Bemerkungen zur lat. Zeitfolge und zur griech. Modusverschiebung. 216 S. 8°. Preis 4.40 M. Paderborn, Schöningh, 1899.

Längst wurde es schmerzlich empfunden, dass die erste Auflage der wertvollen Untersuchung vergriffen war. Behaghel ist einer der ersten, der (schon zwei Jahre vor dem erstmaligen Erscheinen der grundlegenden Prinzipien der Sprachgeschichte von Paul) in einer sehr glücklichen und anregungsreichen Weise die psychologische Betrachtung an syntaktischen Fragen durchgeführt hat. Für uns sind vornehmlich zu erwähnen die methodologischen Erörterungen und die Ergebnisse für das Griechische. Für das Deutsche begnügen wir uns mitzuteilen, dass nach Behaghel darin eine nach Art der lateinischen geregelte, bis in schlagende Einzelheiten hinein mit ihr übereinstimmende, aber von ihr unabhängig entstandene mechanische Zeitenfolge (consec. tempp.) bestanden hat bis etwa zum Jahre 1500. Heute jedoch ist sie gänzlich aufgegeben. Bei den Mundarten ist es so, dass der weitaus überwiegende Teil (Nieder- und Mitteldeutsch und vom Oberdeutschen die grössere Hälfte des Bayerisch-Österreichischen) ebenso nach Haupt- wie nach Nebentempus den conj. praet. (hätte) gebraucht, der Rest, insbesondere das Allemannisch-Schwäbische den conj. praes. (habe). Die Schriftsprache hat seit dem vorigen Jahrhundert immer mehr die Bahn eingeschlagen, dass sie den conj. praes. (habe) setzt, wo dieser vom ind. (hat) deutlich abweicht, dagegen zum conj. praet.

(hätten) greift, wo der conj. praes. (haben) mit dem indic. (haben) ununterscheidbar zusammenfällt. Einleuchtend scheint aufgezeigt, dass die Orts- und Zeitverschiebung in den indogermanischen Sprachen ursprünglich beruht auf der naiven Ersetzung der Rede einer Person durch den Bericht einer an Stelle des Redenden einrückenden anderen Person. A sagt zu B: „heisse ihn (C) rüsten, denn jetzt kann er (C) die Stadt erobern. B aber meldet dem C: „er (A) heisst dich (C) rüsten; denn jetzt kannst du (C) die Stadt erobern". — Lehrreich ist der Hinweis auf die nicht so seltenen Fälle von abh. optat. nach Haupttempus (λέγουσιν, ὅτι εἴη). Zwar kann man an der Hiehergehörigkeit mancher Fälle, besonders der homerischen, zweifeln; ferner ist es mit dem auch von Behaghel wieder vorausgesetzten Zeitstufenunterschied von opt. praes. und aor. ganz schwach bestellt, endlich ist seine Erklärung der späteren Einschränkung des opt. auf die Zeitfolge nach Nebentempus nicht ohne Künstlichkeit; aber das scheint doch richtig, dass die Einschränkung erst nachträglich erfolgt ist. — Unter den sonst ausgiebigen Litteraturangaben trage nach z. B. Delbrück Vergl. Synt. II, 39 f., Goodwin Synt. of moods and tenses 161. Cauer, Gramm. milit. 100 ff. — S. 134, 5 v. o. l. Aus- statt Annahme; S. 168 rücke l. VIII, 399 weiter hinauf; 175, 18 v. o. l. Thatsache statt -en; S. 189, 16 v. o. Festhalten statt Festanhalten.

Maulbronn. Meltzer.

Dr. T. A. Fetzer, **Vorschläge zur Neuordnung des Württembergischen Gelehrten- und Realschulwesens.** 31. S. Stuttgart, Verlag J. B. Metzler, 1901.

Die „Vorschläge" wollen dazu beitragen, dass das Württembergische Mittelschulwesen seine Ebenbürtigkeit mit dem ausserwürttembergischen wahre und sich vielleicht zu der alten Mustergültigkeit, wie es sie ehedem auf humanistischer Seite besessen, wieder aufschwinge. Dem humanistischen Schulwesen Württembergs in der Gegenwart wird eine gewisse Minderwertigkeit zugeschrieben, ohne Begründung, und im allgemeinen ohne dass die Vorschläge ihm mehr als dem realistischen gälten; das kann uns nicht abhalten, das selbstlose Interesse anzuerkennen, das dem, fürs eine Person ja in einen andern Beruf übergetretenen, Verfasser die Feder geführt hat. Auch sind unter den Vorschlägen neben solchen, die wohl allgemein aus innern Gründen abgelehnt würden, wie die auf die Heranbildung der jungen Lehrkräfte bezüglichen (insbesondere der, dass die Geschäfte der Vikare an grösseren Lehranstalten ausgedienten Lehrern gegen ein Wartegeld übertragen werden sollen) viele, die an sich sehr Beachtenswertes enthalten, so vor allem die, welche sich mit einer Neuorganisation des Mittelschulwesens der kleineren Städte be-

schäftigen. Aber wie man sich auch vom schultechnischen Standpunkt aus zu den verschiedenen Vorschlägen stellen mag — der, dass die dienstliche Stellung der Lehrer an den Land-Latein- und Realschulen eine andere werden soll, kann auf allgemeine Zustimmung rechnen —, fast allen gemeinsam sind Voraussetzungen, die ebenso leicht in der Theorie gemacht werden können, als sie für absehbare Zeit auf praktische Verwirklichung nicht zu rechnen haben: diese Voraussetzungen sind Verstaatlichung des gesamten württembergischen Mittelschulwesens und — angenommen, diese wäre im Grundsatz beschlossen — eine sehr starke Vermehrung der für das württembergische Mittelschulwesen zur Verfügung stehenden Geldmittel. Auf die einzelnen Vorschläge einzugehen muss sich unter diesen Umständen Referent versagen: dies könnte nur in einer Abhandlung geschehen, die über den Rahmen einer Anzeige weit hinausginge. Nur darauf mag hingewiesen werden, dass der Vorschlag des Verfassers, wonach alle Kandidaten des Lehramts zuerst etwa vier Jahre aufsteigend an den unteren und mittleren Klassen grösserer Lehranstalten, dann etwa zwei Jahre als der Kultministerial-Abteilung für Bureaudienst und vorübergehende Stellvertretung zur Verfügung stehende „Assessoren“ verwendet werden sollen, mit einer Stabilität der Personalverhältnisse rechnet, die thatsächlich nicht zutrifft, und die auch nicht erreicht würde, wenn der weitere, an sich ja gewiss zu billigende Vorschlag des Verfassers verwirklicht würde, dass alljährlich eine „umfassende Statistik über die voraussichtliche Arbeitsgelegenheit der Obergymnasisten und Oberrealschüler“, d. h. über die jeweiligen Chancen, die die einzelnen Berufe den Aspiranten der nächsten 10—15 Jahre bieten, zu veröffentlichen sei; die Erfahrung zeigt, dass ein Teil der Faktoren, die thatsächlich auf die Gestaltung dieser Chancen im Verlauf der nächsten Jahre einwirken, sich nur schwer fassen lässt, ja einer Vorausberechnung sich so gut wie ganz entzieht.

Cannstatt. Th. Klett.

Deutsche Jugend, übe Pflanzenschutz! Drei Preisarbeiten von Prof. Dr. Ludwig, Lehrer L. Scheible und Gymnasialoberlehrer H. Gebensleben. Ausgabe A für die Zöglinge der höheren Lehranstalten. 46 S. (1 Expl. 30 Pf., 10 Expl. 2.50 M., 25 Expl. 5 M., 100 Expl. 10 M.). Gera, Hofmann.

Der Zweck der vorliegenden Schrift ist, den Schutz der Blumen, Sträucher und Bäume auf Wiesen und Feldern, in Anlagen und Wäldern durch Vermittlung besseren Wissens und tieferer Einsicht herbeizuführen, und gewiss wird jeder Naturfreund, sowie überhaupt jeder, dem daran liegt, die heranwachsende Jugend vor Verrohung zu bewahren und ihrer vielfach einseitigen Verstandesentwicklung durch Anregung

zu sinniger, gemütvoller Naturbetrachtung und Naturpflege ein gewisses Gegengewicht zu geben, den Verfassern für ihre Arbeit Dank wissen. Besonders in der Nähe der grösseren Städte, wo zu allem hin kleinliche Gewinnsucht das Übel noch ärger macht, ist Pflanzenschutz nicht nur gegen, sondern auch durch die Jugend von Jahr zu Jahr dringender notwendig, soll nicht alles, was nicht ganz und gar Massenprodukt ist, von der Bildfläche verschwinden. Wie betrübend ist z. B. für den Stuttgarter Pflanzenfreund die alljährlich wiederkehrende sinnlose Plünderung des sog. Hofener Wäldchens mit seinen sonst in der Umgegend nicht oder wenig vorkommenden Exemplaren von Scilla, Corydalis, Arum u. dgl.; wie schwer hält es, an den noch vor zwei oder drei Jahrzehnten dicht besetzten Plätzen auch nur wenige blühende Maiblümchen zu Gesicht zu bekommen; eine wie beredte Sprache redet das fast alljährlich vorkommende Abknicken oder Abschneiden von jungen Zier- oder Obstbäumchen! Solchen Dingen gegenüber ist auch die Polizei machtlos, und wir sehen keinen anderen Weg zur Besserung als den, der Jugend d. h. der kommenden Generation den vernünftig auszuübenden Schutz der Pflanzen und Tierwelt zur Herzens- und zur Gewissenssache zu machen, und dazu beizutragen erscheinen die drei Abhandlungen recht wohl geeignet. Wenn letztere auch stofflich nicht gerade über das hinausgehen, was dem Realschüler während des sechsjährigen naturgeschichtlichen Unterrichts an den unteren und mittleren Klassen geboten zu werden pflegt, so wird doch die bei jeder der drei Arbeiten wieder von einem anderen Gesichtspunkt ausgehende Gruppierung und Darstellung des Materials ihren Eindruck auf die jugendlichen Leser nicht verfehlen; die grösste und unmittelbar praktische Wirkung dürfte wohl, so wie wir die Knabenwelt kennen, die packend geschriebene „Jugenderinnerung“ von Gebensleben haben. — In dem zweiten Aufsatz würden wir den Satz (p. 19): „Der Dichter des Faust wurde zugleich der Vater der modernen Naturanschauung . . . Die begeisterte Seele des Dichters hat die Natur im grossen und ganzen oft richtiger erschaut als das durch zahlreiche Kleinigkeiten getrübte Auge mancher Naturforscher,“ gerne gestrichen oder anders gewendet sehen, da er entschieden zu einer falschen Auffassung der Stellung Goethes in der Geschichte der Naturwissenschaften führen kann. Goethes universellen Geist und speziell sein Streben nach Einheitlichkeit in der Naturauffassung in allen Ehren, aber er steht der naturphilosophischen Richtung, die am Anfange des 19. Jahrhunderts wie ein Bleigewicht an der deutschen Naturforschung hing, viel zu nahe, als dass man obiges Urteil, besonders den ersten Teil desselben, ohne weiteres gelten lassen könnte. Unserer Jugend wird auch Goethes Persönlichkeit in viel idealerem Lichte erscheinen, wenn man letztere auf ihrem eigentlichen Boden, dem der Dichtkunst, lässt, wo sie die meisten anderen Gestalten überragt, als wenn man den Schülern, wozu

vom Standpunkt der Naturwissenschaft aus betrachtet gar kein Anlass vorliegt, der Wahrheit gemäss erzählt, was Goethe naturwissenschaftlich eigentlich geleistet und — gefehlt hat.

Wir empfehlen die Schrift ebenso wie die entsprechende, in fünfter Auflage erschienene „Deutsche Jugend, übe Tierschutz!", ganz besonders den Schülerbibliotheken zur Anschaffung, zumal da der Preis ein sehr niedriger ist, und können hinzufügen, dass diese Empfehlung auch von der K. Kultministerialabteilung gebilligt wird.

Stuttgart. Jaeger.

Die Umschau, Übersicht über die Fortschritte und Bewegungen auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft, Technik, Litteratur und Kunst. Herausgegeben von Dr. J. H. Bechhold. (Preis vierteljährlich 3 M.)

Diese Zeitschrift hat sich die Aufgabe gestellt, einen weiteren Kreis von gebildeten Lesern über den gegenwärtigen Stand und die wichtigsten neuen Erscheinungen vorzugsweise auf dem Gebiet der Naturwissenschaften und der Technik, sowie der Kunst und des Kunstgewerbes auf dem Laufenden zu erhalten; soweit wir nach den uns vorliegenden Heften urteilen können, wird sie dieser Aufgabe in ansprechender, wenn auch selbstverständlich nicht erschöpfender Weise gerecht. Wenn man die von der Schriftleitung gewählte Umgrenzung des zu behandelnden Gebietes als gegeben annimmt, so erscheint die Auswahl des Stoffs interessant und abwechslungsreich; so finden sich in den letzten Heften u. a. folgende Artikel: Mechanismus und Vitalismus von Prof. Dr. Bütschli; die psychischen Eigenschaften der Ameisen und einiger anderer Insekten von Prof. Dr. Forel; die Gleichgewichtsfiguren pulverförmiger Massen von Prof. Dr. Auerbach; Sprachkritik und Weltanschauung von Dr. Brömse; das erste Unterseekabel deutschen Fabrikats von Krieger; Mode und Stil von Direktor Dr. Volbehr u. dgl. Die einzelnen Artikel sind meist anregend und im guten Sinne des Worts populär geschrieben; dabei sind sie nicht zu umfangreich, wirken daher auch nicht ermüdend. Wo es zweckmässig erscheint, besonders bei den technischen und kunstgewerblichen Aufsätzen, erleichtern geeignete Abbildungen das Verständnis.

Da ein grösserer Teil des hier Gebotenen geeignet erscheint, den Unterricht besonders in den naturwissenschaftlichen, aber auch in den sprachlich-geschichtlichen Fächern und im Zeichnen zu beleben und mit interessanten Zügen auszustatten, so möchten wir die Zeitschrift der Beachtung der Herren Kollegen empfehlen.

Stuttgart. Jaeger.

Kurzes Lehrbuch der Mineralogie und Geologie. Von Professor Ludwig Baur. Stuttgart, Muthsche Verlagsbuchhandlung 1901.

Das für den Gebrauch an höheren Lehranstalten sowie für den Selbstunterricht bestimmte Lehrbuch soll eine erste Einführung in die Mineralogie und Geologie geben, und zwar in grösserer Ausführlichkeit als dies bei den gewöhnlichen Leitfäden der Fall ist. Dass, wie der Verfasser im Vorwort betont, die Mineralogie in der unterrichtlichen Behandlung besondere Schwierigkeiten bietet, ist zuzugeben, gleichzeitig aber auch, dass in dem vorliegenden Buche mit viel Geschick versucht ist, diese Schwierigkeiten aus dem Weg zu räumen. Dies tritt besonders in der Behandlung des speziellen Teils der Mineralogie hervor: die Gruppierung der Mineralien in den Klassen, der Hinweis auf ihre Verwendung und technische Bedeutung, die Anführung einfacher Versuche, alles dient zur Belebung des an sich spröden Stoffes; insbesondere ist noch die passende Auswahl der Mineralien, so z. B. bei den Silikaten, hervorzuheben. Der krystallographische Teil, in dem sich mehrfache Anklänge an die kleine Mineralogie von Brauns finden, hätte (im Hinblick auf die Verwendung des Buches an Oberklassen) vielleicht eine kleine Ausdehnung erfahren können, doch werden über diesen Punkt die Ansichten auseinandergehen. Was den die Geologie behandelnden zweiten Teil des Buches anbelangt, so tritt in ihm die historische Geologie durch eine bei aller Ausführlichkeit übersichtliche, das Wesentliche scharf betonende Darstellung hervor; auch werden die zahlreichen beigegebenen Abbildungen, sowie die eingestreuten Schilderungen der geognostischen Verhältnisse Württembergs besonders willkommen sein. Die den einzelnen Abschnitten beigefügten Fragen zur mündlichen oder schriftlichen Beantwortung bieten reichhaltigen Stoff für Repetitionen; es ist dies ein Grund mehr, das den Bedürfnissen der Praxis entsprechende Buch zur Beachtung und Verwendung zu empfehlen.

Stuttgart. W.

Neu erschienene Bücher.

☛ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Gesangschulbuch für höhere Schulen. Herausgegeben als methodisch geordneter Lehrgang von Fr. Mack. Heft I: Sexta. Karlsruhe, G. Braun.

Sara Crewe by Frances Hodgson Burnett. Verf. von Little Lord Fauntleroy. Mit Anmerkungen und Wörterbuch von F. Mersmann. Berlin-Carlshorst, H. Friedrich.

Saure, Adventures by Sea and Land. Vol. I und II und Vocabulary. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung (Th. Weicher).

Paulsen, Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Veit, Ostdorfer Studien. Tübingen, Gg. Schnürlen.

Geschichtlicher Überblick des Bibliographischen Instituts zur 75jährigen Jubiläumsfeier. Leipzig.

Kurtz & Friesendorff, Griechische Schulgrammatik. Leipzig, A. Neumann.

Vierstellige logarithmische und trigonometrische Tafeln. Zusammengestellt von Prof. Dr. E. Greve. Glogau, Karl Flemming.

Frères D'Armes. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Karl Roller. I. und II. Teil. Leipzig, G. Freytag.

Das deutsche Volk und seine nationale Erziehung. Unmoderne Rezepte von Prof. Dr. H. Spitta. Tübingen und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Naturwissenschaftliche Rundschau. Herausgeg. von Prof. Dr. W. Sklarek. Heft 27—32. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Stories for the young. I. Bd. Ausgewählt und bearbeitet von J. Klapperich. Glogau, Karl Flemming.

Alphonse Daudet. Contes Choisis. II. Bd. Mit Einleitung und Anmerkungen. Bearbeitet von Prof. Dr. K. Sachs. Ibid.

Sister Mary; Or, A Year of my Boyhood. III. Bd. Für den Schulgebrauch erläutert von Dr. J. Klapperich. Ibid.

Ausgewählte Gedichte des P. Ovidius Naso. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Heinr. Steph. Sedlmayer. Leipzig, G. Freytag.

Vergils Aeneis nebst ausgewählten Stücken der Bucolica und Georgica. Für den Schulgebrauch herausgegeben von W. Klouček. Wien und Prag, F. Tempsky, und Leipzig, G. Freytag.

Naturwissenschaftliche Rundschau. Herausgegeben von Prof. Dr. W. Sklarek. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

Heussi, Leitfaden der Physik. Berlin W. 30., O. Salle.

Arithmetische Aufgaben. Für den mathematischen Unterricht an höheren Lehranstalten bearbeitet von Prof. Dr. H. Fenkner, Ausgabe A. Ibid.

Kaerst, Geschichte des Hellenistischen Zeitalters. I. Band. Leipzig, B. G. Teubner.

Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an höheren Schulen und Seminarien. II. Teil: Zoologie von Dr. W. B. Schmidt und B. Landsberg. Erster Kursus der Sexta. Zweiter Kursus der Quinta, erste Hälfte. Ibid.

S c h e n k e l, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. I. Teil: Übungsstücke. II. Teil: Anmerkungen. Wien und Prag, F. Tempsky, und Leipzig, G. Freytag.

Naturwissenschaftliche Rundschau. Herausgegeben von Prof. Dr. W. S k l a r e k. Heft 34 und 35. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn.

S p i e l m a n n. Močniks Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Realschulen. Wien und Prag, F. Tempsky.

— Močniks Geometrische Anschauungslehre für Untergymnasien. I. Abteilung für die I. und II. Klasse, II. Abteilung für die III. und IV. Klasse. Ibid.

R a p p o l d, Chrestomathie aus lateinischen Klassikern. Wien, C. Gerold's Sohn.

W e i s k e, Die Griechischen anomalen Verba für den Zweck schriftlicher Übungen in der Schule. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

K o h l, Griechisches Lese- und Übungsbuch vor und neben Xenophons Anabasis. I. Teil. Ibid.

R u s s n e r, Elementare Experimental-Physik für höhere Lehranstalten. Fünfter Teil: Magnetismus und Galvanismus. Hannover, Gebr. Jänecke.

Ankündigungen.

Humanistische Dienstprüfung 1900.

Lateinische Komposition.

Im Hause der Naturforscher ist eine grosse Wohnung denen angewiesen, die bei kühnen Versuchen ihren Zweck nicht erreichten. Da wohnen Mathematiker, die sich um die Quadratur des Zirkels vergebens bemühten, Chemiker, denen der Stein der Weisen im Rauche davonflog, Mechaniker, denen ihr perpetuum mobile stillstand und andere sinnreiche Köpfe, denen ihre Mühe um die Geheimnisse der Natur misslang. Ein vorübergehender Zuschauer (Mikrolog ist sein Name) lachte sie höhnisch an: „Ei, welch ein Irrgeist", sprach er, „hat diese Hochmütigen verführt, die bekannte Bahn des Erfundenen zu verlassen und sich in Abwege der Neugier zu verlieren." Cardanus, einer jener Schatzgräber der Natur, ertrug den beleidigenden Vorwurf nicht. „Und du", antwortete er, „hast nicht vermocht zu irren. Armselige Sache zu irren nicht vermögen! Nach unserer Art auf Abwege geraten ist eines hohen Gemüts Kennzeichen. Uns gefällt zu versuchen, du musst bleiben lassen. Wir dürfen fragen, du musst glauben. Wir mögen zweifeln, du musst gehorchen. Wir erforschen und dann befehlen wir dir. Präge dir also ein, dass es keinen edleren Künstler giebt, keinen edleren Naturforscher als den, welcher, obwohl mit rühmlichen Fehltritten, die ganze Natur durchschreitet." (Herder.)

Lateinische Exposition.

Liv. VII, 2, §§ 3 bis 11 (gekürzt).

Griechische Komposition.

Sparta genoss später wie Athen eine ganz besondere Gunst des römischen Philhellenismus, welchem ja durch griechische Lehrer und Schriftwerke unablässig das Lob des lykurgischen Staates und Lebens ins Ohr geträufelt wurde. Und wenn Römer unter den Kaisern nach Sparta kamen, fanden sie Ephoren und Gerusia beratend vor und die Jugend lag dem ganzen alten gymnastischen Kursus ob, versetzte sich im Platanistas die furchtbarsten Stösse und Schläge und liess sich am Altar der Artemis Orthia blutig geisseln wie vor Zeiten. Auch das Kampieren im Freien, die einfach dürftige Bekleidung konnte man noch beobachten und „sonst

manches, was anderen hart und sauer erscheinen würde" — und was vielleicht auch Folge der Armut war. In Eifer und Gedankenlosigkeit erzählt etwa damals ein Autor im Präsens, was in eine weit entlegene Zeit gehört. „Das erste Signal zur Schlacht giebt dem Lakedämonier die Flöte" — so lautet es noch in einer Lucianischen Schrift. Jedermann scheint in der Gewissheit zu urteilen, dass man es mit Abkömmlingen des alten herrschenden Volkes der Dorer zu thun habe, und nicht nur in Rom, sondern auch in Griechenland mochte man wirklich keine nähere Kunde von dem haben, was über Sparta ergangen war. In That und Wahrheit aber muss das dorische Geblüt so viel als völlig verschwunden gewesen sein.

Griechische Exposition.

Ilias X 96—130 mit Auslassung von V. 102 und V. 119—121.

Deutsch.

1. Die Entstehungsgeschichte des Nibelungenliedes soll nach den darüber aufgestellten Ansichten, namentlich den neueren, kurz skizziert werden.

2. Geschichte der mittelalterlichen höfischen Dorfpoesie.

3. Entstehung der deutschen Renaissancepoesie des 17. Jahrhunderts.

4. Goethes Iphigenie nach Inhalt, Entstehung und litterargeschichtlicher Bedeutung.

1 oder 2, 3 oder 4 zu bearbeiten.

Französischer Aufsatz.

1. La chanson de Roland.
2. La littérature satirique et polémique du seizième siècle.
3. La théorie du romantisme.

Ein Thema von den drei ist zu bearbeiten.

Geschichte.

1. Innere und äussere Veranlassung des peloponnesischen Krieges und dessen Ergebnis.

2. Der Reformversuch des Tiberius Gracchus.

3. Auf welchem Recht beruhte und in welchen Formen vollzog sich der Übergang der Krone von Konrad I. auf Heinrich I., und wie war die weitere Entwicklung darin unter den drei Ottonen?

4. Wallensteins beide Generalate und die beidesmaligen Ursachen seines Sturzes.

5. Vergleichende Charakteristik des Deutschen Bundes von 1815 und des Norddeutschen Bundes.

Von 1 und 2 und von 3—5 ist je ein Thema zu beantworten.

Deutscher Aufsatz.

Lessing und Winckelmann in ihrem Verhalten zur Antike.

Prüfung der Kandidaten für Präzeptors- und Reallehrersstellen 1900.

Religion.

1. Wo liegen die Orte: Beerseba, Betlehem, Sichem, Nazareth und Kana? und wodurch sind sie bekannt?
2. Die Geschichte vom ersten Sündenfall.
3. Jesus und die Samariterin.

Deutscher Aufsatz.

Was hat unsere Zeit für den Deutschen vor der Vergangenheit voraus?

Lateinische Komposition.

Ariovist, der Führer eines germanischen Heerhaufens, hatte einige Jahre, bevor Cäsar als Prokonsul in die Provinz Gallien kam, von dem Sequanerstamme in Sold genommen, diesem geholfen, seine Gegner zu besiegen; dann aber hatte er sich in Gallien niedergelassen und schickte sich an, durch Verstärkung seines Heeres seinen Besitz auszudehnen. Cäsar zweifelte nicht, dass hierin eine grosse Gefahr für die römische Provinz liege, und da er seinerseits sich die Unterwerfung Galliens vorgenommen hatte, erblickte er in Ariovist mit Recht den Gegner, den er zuerst niederwerfen müsse, um seinen Plan auszuführen. Es traf sich für ihn sehr günstig, dass die Gallier sich bei ihm über den Übermut und die Rücksichtslosigkeit (acerbitas) der Germanen beklagten; er verlangte daher von ihm das Versprechen, keine Deutschen mehr über den Rhein kommen zu lassen und sich keine Gewaltthätigkeiten gegen die Äduer, die Verbündeten Roms, zu erlauben. Ariovist erwiderte als rechter deutscher Mann: Er müsse sich wundern, was Cäsar in seinem Lande, das er nach dem Kriegsrecht besitze, zu schaffen habe (mit negotium); wenn er wolle, solle er nur kommen; er werde

sehen, was für Leute die Germanen seien, mit denen noch niemand gestritten habe, ohne sein Verderben zu finden. Aus einer Unterredung, zu der Ariovist sich bei dem Näherrücken des römischen Heeres verstand, schieden die beiden Heerführer ohne Erfolg; es kam zur Schlacht, in welcher nach heissem Kampfe die Germanen vollständig geschlagen und über den Rhein zurückgeworfen wurden.

Lateinische Exposition.

Caesar bell. Gall. II, 22.

Französische Komposition.

Es ist schwer, sich mit der französischen Akademie zu beschäftigen, ohne von dem Wörterbuch der französischen Sprache zu sprechen. Das ist die erste Arbeit, welche die Akademie unternommen hat, und sie hat nie darauf verzichtet. In der Sitzung vom 20. März 1634, bevor sie sich konstituierte, fragte man sich, was man thun werde. Da sprach Chapelain die Ansicht aus, man soll (= verfasse) ein umfangreiches (ample) Wörterbuch verfassen, und dieser Vorschlag wurde von jedermann angenommen. Nichts war natürlicher. In dieser Zeit erwachte bei den Franzosen ein grosser nationaler Stolz. Man hatte das Vorgefühl, Frankreich werde bald in der Litteratur wie in der Politik eine mächtige Stellung einnehmen. Das erstemal, als die Akademie das Wort ergriff, drückte sie den Gedanken aus, die französische Sprache, die vollkommener sei als die anderen lebenden Sprachen, könne wohl der lateinischen nachfolgen, wie die lateinische der griechischen. Diese Hoffnung schien damals sehr kühn zu sein. Sehr viele Leute zweifelten daran, dass das Französische geeignet sei, etwas Ernsthaftes auszudrücken. Andere dagegen hofften, man könne die französische Sprache allmählich zu allem fähig machen. Ein Jahrhundert später, und man hatte nicht mehr nötig, lateinisch zu schreiben, um gelesen zu werden. Das Französische war die Sprache der Gebildeten geworden, noch mehr als die Akademie es einst gehofft hatte.

Französische Exposition (zugleich dictée).

Les plantes fournissent à tous les âges de la vie des distractions agréables ou des enseignements utiles.

L'enfance aime les fleurs. Elle se plaît à les rechercher. Les fleurs font dans le jeune âge le charmes des promenades cham-

pêtres. Elles éveillent nos premières sensations. Nous saluons celles qui se rencontrent sous nos premiers pas, car notre cœur nous dit qu'elles ne sauraient nous être indifférentes.

Ce goût, naturel à la tendresse de l'enfance, ne s'affaiblit point dans la jeunesse. La simple culture d'un jardin procure au jeune homme des plaisirs sans cesse renaissants. C'est un fertile enseignement pour son esprit et son cœur. La jeune fille se plaît à retracer de son pinceau les formes capricieuses des fleurs, à imiter l'éclat brillant de leur coloris.

Ces pures et délicates jouissances ne s'évanouissent pas avec l'âge mûr, comme les amusements stériles de la jeunesse. Elles prennent une direction plus sérieuse. Pour peu que nous ayons porté notre attention sur le spectacle de la nature, ces productions que nous avons considérées dans le jeune âge, isolément et sans but particulier, nous offrent plus tard un intérêt que nous n'avions pas soupçonné. La végétation, prise dans son ensemble, revêt alors à nos yeux un caractère tout particulier de grandeur qui nous étonne. Nous apprenons à considérer les plantes dans leur généralité. Leurs harmonies naturelles, leur rapport avec le reste des êtres vivants, leur commune origine, tout nous conduit à l'idée d'une Dieu créateur.

Geschichte.

1. Das Zeitalter des Perikles: a) politisch, b) kulturgeschichtlich

2. Welche Provinzen hat Rom bis zum Jahr 121 v. Chr. erworben und auf welche Weise?

3. Wallenstein.

Geographie.

1. Kurze übersichtliche Darstellung der politischen Geographie Südamerikas.

2. Das Königreich Böhmen, seine Grenzen und seine Bodenverhältnisse, seine bedeutendsten Flüsse und Städte, seine Bevölkerung und deren wichtigste Erwerbsquellen.

3. Deutschlands Küstenstädte nach Lage, Grösse, politischer Zugehörigkeit und Bedeutung für Deutschlands Ein- und Ausfuhrhandel.

Rechnen.

1. Genau zu berechnen:

$$\left(\frac{\frac{8}{15}-\frac{6}{13}}{\frac{5}{15}-\frac{3}{11}}-\frac{9\frac{1}{5}+3\frac{4}{9}}{5\frac{11}{11}:\frac{9}{64}}+\frac{0{,}3225}{6{,}7:23-0{,}2904761904761\ldots}\right):\frac{\frac{7}{9}\cdot\left(\frac{3}{4}-\frac{5}{}\right)}{\left(\frac{6}{7}-\frac{3}{4}\right):1\frac{2}{3}}$$

2. Wie wurde in Stuttgart 1 m Seidenband verkauft, wenn das Stück von 200 Yards in London für 7 £ 6 sh 8 d eingekauft, für Barzahlung 5 % Diskonto abgezogen und im ganzen ein Gewinn von 24 % erzielt wurde? (12 Yards = 11 m, 1 £ = 20 sh, 1 sh = 12 d, 1 £ = 20 Mk. 45 Pf.) Mit Kettensatz zu lösen.

3. Am ersten von zwei neu zu erbauenden Schiffen arbeiten doppelt soviel Schiffszimmerleute als am zweiten. Das erste wird in neun, das zweite in acht Monaten fertig. Jeder Arbeiter am ersten Schiff erhält bei täglich 12 Stunden Arbeit für die Stunde 60 Pf. und jeder Arbeiter am zweiten Schiff bei täglich $10\frac{1}{2}$ Stunden Arbeit für die Stunde 50 Pf. Wieviel Lohn erhielten die Zimmerleute des zweiten Schiffs zusammen, wenn für diejenigen des ersten im ganzen 135000 Mk. ausbezahlt wurden.

4. Die Baumaterialien zu einem Hause kosteten dreimal soviel als die Arbeitslöhne. Hätten die Baumaterialien um $7\frac{1}{2}$ % aufgeschlagen und wäre der Arbeitslohn um 5 % herabgesetzt worden, so hätte das Haus im ganzen 83500 Mk. gekostet. Wieviel kostete das Haus thatsächlich?

5. Eine Rechnung über eine Warenlieferung lautet auf 558 Mk. Nach Abzug eines gewissen Rabatts wurde sie bar mit 538 Mk. 47 Pf. bezahlt. Auf welchen Betrag hätte die Rechnung lauten müssen, wenn doppelt soviel Prozent Rabatt wie zuvor gewährt würde und doch gerade soviel bar bezahlt werden müsste?

6. Jemand verkaufte am 19. Dez. 1899 $3\frac{1}{2}$ %ige Staatspapiere zum Kurs $101\frac{1}{2}$ mit den am 1. Mai 1900 fälligen halbjährigen Zinsabschnitten für 6409 Mk. 20 Pf. Auf welchen Betrag lauteten die Papiere? (1 Jahr = 360 Tage; der Verkäufer hat den Zins bis 18. Dez. einschl. anzusprechen).

7. Ein 88 m langer Eisenbahnzug überholt einen Fussgänger, der auf einer Strasse neben der Eisenbahnlinie stündlich 7,04 km zurücklegt und fährt in 10 Sek. an ihm vorbei. 20 Minuten nach dem Vorbeifahren überholt der Zug eine zweite Person auf derselben Strasse und fährt in 9 Sek. an ihr vorbei. Wie lange wird der erste Fussgänger, von der Begegnung mit dem Zug an gerechnet, noch zu gehen haben, um den anderen einzuholen?

8. Jemand hat zwei Sorten Weingeist. Mischt er 13 l der ersten Sorte mit 7 l der zweiten Sorte, so wird die Mischung 63 %ig. Mischt er dagegen 21 l der ersten Sorte mit 19 l der zweiten Sorte, so wird die Mischung $60\frac{1}{2}$ %ig. Wieviel prozentig ist jede der zwei Sorten?

(Verlangt: rein arithmetische, übersichtlich geordnete Lösungen.)

Geometrie.

1. Verlängert man zwei sich gegenüberliegende Seiten eines Kreisvierecks bis zu ihrem Schnittpunkt und halbiert den Winkel daselbst, so schneidet die Winkelhalbierende auf den Vierecksdiagonalen von ihrem Schnittpunkt aus gleiche Strecken ab.

2. Auf zwei sich schneidenden Geraden liegen drei Punkte A, B und C so, dass der Abschnitt SA auf der einen Geraden mittlere Proportionale zu den Abschnitten SB und SC auf der anderen Geraden ist. Legt man durch A, B und C den Kreis, so berührt dieser die Gerade SA in A.

3. Auf der Seite AB des △ ABC ist Punkt P gegeben. Auf Seite BC soll nun ein Punkt Q so gefunden werden, dass △ APQ △ ACQ ist.

4. Gegeben zwei beliebige Dreiecke. Ein rechtwinklig-gleichschenkliges Dreieck zu konstruieren, das so gross wie die beiden Dreiecke zusammen ist.

5. In einen gegebenen Halbkreis ein Quadrat so einzuzeichnen, dass zwei Ecken auf dem Durchmesser und die anderen Ecken auf dem Halbkreisbogen liegen.

6. Von einem Quadrat mit Seite a werden an den Ecken vier Dreiecke so abgeschnitten, dass ein regelmässiges Achteck übrigbleibt. Wie gross ist die Seite und der Flächeninhalt des Achtecks?

Verlangt: zu 1 und 2 Voraussetzung, Behauptung und Beweis; zu 3 bis 5 Konstruktion, Beweis und Determination.

Die höheren Schulen und das Universitätsstudium im 20. Jahrhundert.

Von Gymnasialrektor Dr. Treuber in Tübingen.

Bekanntlich hat das preussische Kultusministerium durch Erlass vom 26. Febr. 1901 die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen angewiesen, die Abiturienten der drei Schulformen „gleichmässig zu der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen ohne Einschränkung auf bestimmte Fächer zuzulassen“ und damit die philosophische Fakultät und das höhere Lehramt den Schülern der Realgymnasien und der Realschulen ohne Rückhalt ebenso geöffnet, wie den Schülern der (humanistischen) Gymnasien. Professor Paulsen,

der schon in der zweiten Auflage seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts" dem Humanismus gegenüber eine weniger schroff aburteilende Haltung annahm, als in der ersten und überhaupt, je mehr der Humanismus einerseits auf seine Monopolien zu verzichten sich geneigt zeigt, andererseits immer mehr in den Grundvoraussetzungen seines Wirkens bedroht worden ist, eine objektivere Stellung in der Schulfrage einnimmt, hat auf der Versammlung des Realschulmännervereins zu Cassel am 10. April d. J. einen Vortrag[1]) gehalten, der hauptsächlich dazu bestimmt war, zu begründen, dass den Schülern der drei höheren Schularten alle Fakultäten geöffnet werden müssen, wogegen die oberen der akademischen Stände, die Juristen, Theologen und Mediziner, am entschiedensten der „vornehmste" Stand, die Juristen, sich sträuben.

P. verkennt natürlich nicht, dass „verschiedene Studien verschiedene Anforderungen an die Vorbildung machen". „Ein wissenschaftliches Studium der Theologie ist ohne die Kenntnis der griechischen Sprache durch die Natur der Dinge unmöglich." „Dasselbe gilt für das juristische Studium von der lateinischen Sprache; ohne einige Kenntnis der lateinischen Sprache ist, wie heute die Dinge liegen, ein freies und gründliches Studium der Medizin nicht möglich". „Ohne einige Kenntnis der lateinischen Sprache kann sich zurzeit überhaupt niemand, er mag studieren was er will, auf deutschen Universitäten heimisch fühlen" (S. 9 u. 10). P. hebt mit Recht hervor, dass vom rein sachlichen Standpunkt aus die fernere Aussperrung der Realabiturienten von den drei „oberen" Fakultäten und den entsprechenden Berufen mit der Öffnung der philosophischen Fakultät in innerem Widerspruch stünde. „Wenn die Natur des Studiums und des Berufs ausschlaggebend wäre, so müsste vor allem für das Lehramt die Gymnasialbildung gefordert werden. — Oder ist ein philologisches Studium, ein wissenschaftliches Studium der modernen Sprachen und Litteraturen, es sei der französischen oder der englischen und deutschen, möglich ohne das Studium der Originallitteratur, das ist der griechischen Litteratur aus den Quellen? Und kann ein Lehrer in den oberen Klassen eines Gymnasiums die ihm zukommende Stellung einnehmen, kann er im besonderen Sprache und Litteratur lehren ohne Kenntnis der Sprache und Litteratur, die hier die Schüler als das wichtigste und vornehmste Studium

[1]) In etwas erweiterter Ausführung erschienen bei Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig 1901. 34 S. Preis 80 Pf.

menschlicher Bildung anzusehen angeleitet werden?" Es wird von P. auch scharf betont, dass die weitere Aussperrung der Realabiturienten von den drei „oberen" Fakultäten den Lehrerstand und mit ihm die philosophische Fakultät „in eine schlechthin unerträgliche Lage" versetzen würde. „Ihre Inferiorität wäre dann gleichsam formell und offiziell festgestellt: für Mediziner, Theologen und Juristen das Gymnasium, die vornehmste Anstalt, allein zulässig und möglich; dagegen für die Gymnasiallehrer auch die Realanstalten gut genug" (S. 25). Für P. steht es fest, dass die (preussische) Unterrichtsverwaltung, wenn sie durch den bekannten Erlass auch dem des Lateinischen unkundigen Abiturienten der Oberrealschule es formell ermöglicht hat, auf der Universität in das Studium der Philologie, der alten oder neuen, oder der Geschichte einzutreten, sie dies in der Voraussetzung that, dass die Notwendigkeit der Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache „sich jedem alsbald so fühlbar machen werde, dass es seiner eigenen Einsicht überlassen werden dürfe, sie sich rechtzeitig zu verschaffen, sei es nun auf der Schule, oder wenn ein Wandel in seinen Absichten eintreten sollte, nachträglich auf der Universität". „Das Vertrauen zu der Vernunft, die in den Dingen ist, das Vertrauen zu den Menschen, dass sie diese Vernunft in den Dingen verstehen und in sie sich schicken werden, das ist die Grundlage der neuen Ordnung des Berechtigungswesens für die philosophische Fakultät." Das gleiche Vertrauen dürfe man auch in Betreff der andern Fakultäten und Berufe haben; der Realschulabiturient, der Jus oder Medizin studiere, werde sich eigentlich stündlich von der Notwendigkeit des Latein, und ein Theologie studierender Realgymnasialabiturient von der Notwendigkeit auch des Griechischen überzeugen. Die Universitäten würden dadurch allerdings vor eine neue Aufgabe gestellt: „denjenigen, deren Vorbildung für das von ihnen gewählte Studium Lücken aufweist, Gelegenheit zur Ergänzung zu geben", zunächst durch Einrichtung von Universitätskursen für elementaren Sprachunterricht in Latein und Griechisch. Aber an diesen solle sich anschliessen ein akademischer Unterricht, der in einer mehr schulmässigen Form die Einführung in das Quellenstudium zur Absicht hätte, demnach für jede der drei „oberen" Fakultäten besonders zu beschaffen wäre, und so, dass auch die Gymnasialabiturienten beteiligt würden. Dieser Vorschlag scheint mir zweckgemässer und durchführbarer, als der, den Paul Cauer im Jahr 1900 in den Preussischen Jahrbüchern machte, dass der Ergänzungs-

unterricht der Universitäten in Latein bezw. Griechisch von Anfang an für jede Fakultät dem Inhalt ihrer Entwicklung im Altertum entsprechend besonders eingerichtet werden solle. Zu diesem Ergänzungsunterricht empfiehlt P. die Heranziehung einer grösseren Zahl jüngerer Kräfte, „für die diese Übungen selbst eine gute Schule, sei es als Abschluss des eigenen Studiums, sei es als Vorübung für die akademische Lehrthätigkeit wären".

Die Einführung von Zwischenprüfungen im Interesse der Sicherung dieser ergänzenden Studien hält P., der „grundsätzlich kein Freund neuer Prüfungen" ist, nicht für notwendig. „Das ausreichende Angebot einführender Übungen, die ernste Handhabung der ersten Staatsprüfung, unterstützt etwa durch die schon geltende Forderung, Arbeiten aus Übungen der Meldung beizulegen, würde zu jenem Zwecke genügen." Er hätte jedoch nichts einzuwenden, wenn bei den Juristen durch eine allgemeine Zwischenprüfung, die wesentlich auf die Kenntnis der Grundbegriffe des römischen Rechts und seiner Sprache gerichtet wäre, bei den Medizinern durch eine allgemeine Prüfung, die auf die geschichtliche Entwicklung der medizinischen Wissenschaft von ihren Anfängen bei den Griechen ginge und ans Physikum anzuschliessen wäre, auf den lateinischen und etwa auch bei den Theologen durch eine Zwischenprüfung in der Kirchengeschichte und Exegese auf den griechischen und den lateinischen Zahn gefühlt würde.

Gegen die Durchführung der Gleichberechtigung der drei höheren Schularten ist nach Ps. wohl zutreffendem Urteil „der locus majoris oder maximae resistentiae die juristische Fakultät". Nimmt die juristische Fakultät auch Realschul- oder Realgymnasialabiturienten auf, so wird der Widerspruch seitens der Mediziner alsbald verstummen und „ist die neue Ordnung überhaupt durchgesetzt". Denn die Theologen kommen sowohl wegen ihrer geringen Zahl (?), als wegen der hier gewöhnlichen Prädestination für den Beruf und damit für das Gymnasium weniger in Betracht. Die sachlichen Gründe, die von Juristen für Aufrechterhaltung des Monopols der Gymnasien geltendgemacht worden sind, entkräftet P., indem er ausführt, dass eine idealistische Denkweise und Gesinnung auch aus andern Sprach- und Litteraturstudien, nicht bloss aus Latein und Griechisch hervorgehen könne, und dass allerdings die humanistisch-geschichtliche Bildung, die das Gymnasium giebt, der durch das Realgymnasium vermittelten „in Absicht auf die geschichtliche Vertiefung auch des Rechtsstudiums überlegen sei", aber die Gym-

nasialbildung sei jedenfalls nicht die einzig mögliche oder allein zugängliche Grundlage des juristischen Studiums und die Kenntnis des Griechischen sei nicht notwendig für das juristische Studium überhaupt, sondern nur für gelehrte historische Untersuchungen auf diesem Gebiete. „Gegenstand der durch staatlichen Zwang aufrechterhaltenen Forderung kann und darf nur das Notwendige sein, nicht das Wünschenswerte.“ Und „allgemeine Unterrichtsordnungen können und dürfen nicht allein aus dem Gesichtspunkte eines Berufsstandes entworfen werden“. Im Interesse gerade des klassischen Unterrichts liege die Zulassung der Realabiturienten. „Es handelt sich um die Entscheidung: entweder Erhaltung des klassischen Unterrichts um den Preis der Zulassung der Realabiturienten oder Aufrechterhaltung der Aussperrung der Realabiturienten um den Preis der Vernichtung des klassischen Unterrichts; beides: Erhaltung des klassischen Unterrichts und der Sperre, das ist nicht möglich.“ Die Bildung durch die Realschule (wobei vor allem an das Realgymnasium zu denken ist) werde den künftigen Juristen und Verwaltungsbeamten grössere Kenntnis der neueren Sprachen und auch ein Mehr von mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen vermitteln, was beides für ihren Beruf sehr förderlich sei. Werde in den Realanstalten das Bedürfnis eines philosophischen Unterrichts sich bald fühlbar machen und einen Teil der Zeit, die auf dem Gymnasium das Griechische in Anspruch nehme, erobern, so werde die Oberrealschulbildung zweifellos der Gymnasialbildung gleichwertig sein. „Dass ein höchst ernsthaftes Studium der Philosophie ohne das Studium griechischer Texte möglich ist, dies zu beweisen genügt ja wohl die Erinnerung an den einen Kant.“

Dies das Wichtigste aus den Ausführungen Paulsens. Einzelnes mag dahingestellt bleiben; aber nach meiner Ansicht ist dem beizustimmen, dass im Interesse der Lebensfähigkeit des humanistischen Gymnasiums überhaupt, dem sonst die Umwandlung in ein Realgymnasium bevorstünde, wie auch im Interesse des Ansehens des Gymnasiallehrerstandes zu wünschen ist, dass den Realabiturienten auch die drei „oberen“ Fakultäten geöffnet werden. Von einer solchen Neugestaltung des Berechtigungswesens erwartet P. auf den statistischen Bestand des höheren Schulwesens folgenden Einfluss (wobei er natürlich preussische Verhältnisse im Auge hat): 1. Der Rückgang der Realgymnasien wird zum Stillstand kommen und sich in allmählich wachsende Zunahme verwandeln. 2. Die

Frequenz und die Zahl der Gymnasien wird langsam zu sinken beginnen. 3. Die Oberrealschulen werden am wenigsten von der Wandlung berührt; sie werden fortfahren, mit ihrer Vorstufe, der Realschule, zu wachsen. Der Satz 2 dürfte wohl auch für Württemberg eine Zeit lang zutreffen; vielleicht aber auch folgender Ausspruch: „Das Gymnasium wird einmal den Tag segnen, an dem das Berechtigungsmonopol, ein wirkliches privilegium onerosum et odiosum, von ihm genommen sein wird.“ Auch P. ist der Ansicht, dass dann in Zukunft das Griechische, „für dessen Lektüre eine weitere Wochenstunde in hohem Masse erwünscht wäre“, vom Gymnasium am meisten zu pflegen sein wird. „Im Griechischen muss das neue, das von der Last einerseits der Allseitigkeit, andererseits des Lateinschreibens befreite Gymnasium des 20. Jahrhunderts seine Kraft und Eigentümlichkeit, seine Freude und seinen Stolz haben. Wird es die eigentlichste Aufgabe dieses neuen Gymnasiums sein, zu einem vertieften Verständnis der geschichtlichen Welt zu führen, und liegen die Ursprünge des geistigen Lebens der abendländischen Völkerwelt überall in dem griechischen Geistesleben, so muss das Gymnasium alles thun, was in seinen Kräften steht, um auf der Oberstufe die Schüler zu einem wirklichen und nicht allzu eingeschränkten Lesen griechischer Schriftsteller zu führen.“ Aber die Einführung des v. Wilamowitzschen Lesebuchs, das Stücke aus griechischen Autoren zusammenfasst, „die geeignet wären, die Schüler in die Ursprünge aller Wissenschaften auf griechischem Boden einen Blick thun zu lassen, der Geschichte und Politik, der Naturwissenschaft und Mathematik, der Erd- und Himmelskunde, der Gesundheitslehre und Medizin, der Ethik und Ästhetik“, hält auch er mit Recht nicht für realisierbar. Zudem „die Spuren der Elementa logices Aristoteliae von Trendelenburg schrecken“.

Zum Schlusse seines Vortrags empfiehlt P. 1. eine möglichste Annäherung des höheren Lehrerstandes in seinen Besoldungsverhältnissen an den Richterstand, 2. dass den dazu befähigten und geneigten Lehrern der höheren Schulen die wissenschaftliche Arbeit nicht durch ein Übermass der Berufsgeschäfte unmöglich gemacht werde, 3. grössere Bewegungsfreiheit für die Schulen in der Gestaltung des Lehrplans (wäre vielleicht auch für Württemberg zu wünschen), sowie für die Lehrer in der methodischen Behandlung des Unterrichts und in der Auswahl des Stoffs, bis auf die Wahl der Lektüre (an dieser Freiheit gebricht es uns in Württemberg im allgemeinen nicht).

Von der Durchführung der Gleichberechtigung der drei höheren Schularten verspricht sich P. eine Zunnahme der Lernfreude der Schüler und grössere Dauerhaftigkeit der Lehrerfolge der Lehrer. Er erinnert an das platonische Wort: *οὐδὲν βίαιον ἔμμονον μάθημα.* In diesen Zukunftswein wird etwas Wasser zu giessen sein. Haben auch die Knaben und Jünglinge, die sich einem „höheren Beruf" widmen wollen, die Wahl zwischen drei Wegen, ohne Zwang zum Lernen wird's doch auch dann bei manchen Personen und bei manchen Gegenständen nicht gehen. Und werden sich in der Wirklichkeit überall die drei Wege darbieten? Doch nur in den Gross- und Mittelstädten nach reichsdeutschem Massstab bemessen; in den kleineren Städten aber nicht. Dies berücksichtigt P. im Verlaufe seiner Ausführungen selbst. „Für eine Stadt mit nur einer höheren (wohl hinzuzusetzen: neunklassigen) Schule dürfte sich in der Folge, wie früher das Gymnasium, so nun das Realgymnasium am meisten empfehlen; es ist die dem Durchschnittsbedürfnis am meisten entsprechende Form." Noch grössere Aussichten scheint ihm das Realgymnasium zu haben, wenn es nach Art des Altonaer Systems mit einer Realschule vereinigt wird. Ich glaube, dass diese Voraussage für Württemberg nicht in zu grossem Masse sich erfüllen wird; von unsern kleineren Gymnasien schliessen die meisten ein Realgymnasium bis Kl. VII an aufwärts schon in sich: sollte die Notwendigkeit sich ergeben, diese Einrichtung auch auf die drei obersten Klassen auszudehnen, so würde sich das allerdings nur mit Schaffung einer weiteren Lehrkraft machen lassen; es dürfte aber, da die Schrecken des Griechischlernens doch nicht so entsetzlich sind, vielleicht, was sich auch aus andern Gründen empfiehlt, genügen, in den zwei obersten Klassen eine gewisse Bifurkation zu schaffen, so dass die einen Schüler nicht an allem altsprachlichen Unterricht, die andern nicht an allem mathematischen (vielleicht auch naturwissenschaftlichen) teilnehmen würden.

Nachtrag.

Wenn ich recht unterrichtet bin, ist die Öffnung der medizinischen Fakultät für Abiturienten der Realgymnasien in Preussen entschieden, dagegen steht die Entscheidung in Betreff der „vornehmsten" juristischen Fakultät noch aus. Den Optimismus Paulsens, sein Vertrauen zu den Menschen, dass sie sich in die Vernunft der Dinge schicken werden, wird nicht jedermann ganz und gar teilen; ob die von ihm halb und halb empfohlenen akade-

mischen Zwischenprüfungen in praxi als „Ausleseapparat" dahin zuverlässig und in der Regel wirken werden, dass solche Prüflinge, die die Lücken ihrer Vorbildung nicht ausreichend ergänzt haben, abgestossen werden, darüber wären seitens unbefangener und erfahrener Hochschullehrer Äusserungen wünschens- und dankenswert.

Tr.

Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht.

Von Kurt Hassert.

(Fortsetzung.)

Verschiedenerseits ist der Einwand erhoben worden, dass das Zeichnen als eine besondere Veranlagung des Einzelnen gelten müsse und dass viele Lehrer wohl gute Geographen, aber recht schlechte Zeichner seien und als solche ohne grosse Vorübung und langjährige Praxis keine brauchbaren Wandtafelskizzen zu entwerfen vermöchten. Auch der Schüler müsse durch mehrjährigen Zeichenunterricht ein gewisses Mass von Zeichenfertigkeit erlangt haben, da die Wiedergabe der höchst unregelmässig gestalteten Länderumrisse dem Anfänger ausserordentlich schwer fällt. Aber beim geographischen Zeichnen handelt es sich ja gar nicht um mühsame, zeitraubende Kunstwerke, sondern um möglichst rasch hingeworfene Skizzen einfachster Art, die man bei einigem guten Willen — und guter Wille ist hier wie überall notwendig, zumal das Zeichnen weniger gelernt als vielmehr geübt sein will — auch ohne besonderes Zeichentalent anzufertigen vermag und die mit einem systematischen Zeichenunterricht nichts zu thun haben. Für letzteren ist das Zeichnen Selbstzweck, indem er als oberstes Ziel die künstlerische, ästhetisch schöne Wiedergabe der Vorlage verlangt. Das geographische Zeichnen dagegen ist, was als oberster Grundsatz gelten muss, nur Mittel zum Zweck und fragt nicht nach künstlerischen Gesichtspunkten, für die bei der beschränkten Zahl der Geographiestunden gar keine Zeit bliebe. Die Skizzen sollen weniger schön als vielmehr schematisch richtig sein. Denn der Schüler treibt nicht Geographie, um sich im Kartenzeichnen zu üben, sondern er zeichnet Karten, um Geographie zu lernen (Gotthardt). Wollte man mit den Skizzen warten, bis die Schüler im Zeichenunterricht entsprechende Fortschritte gemacht haben, so würde man gerade auf den unteren und

mittleren Stufen, wo doch unzweifelhaft durch eine möglichst feste Einprägung der Topik der wichtigste Grund alles geographischen Wissens gelegt werden soll, eines Hilfsmittels beraubt sein, das zur Aneignung klarer Vorstellungen die wirksamste Unterstützung bietet. Wie der elementare Gesangsunterricht zu einer Zeit einsetzt, wo noch niemand den jugendlichen Anfänger in die Geheimnisse der Tonleitern und der Notenschrift einweiht, so sollte man auch mit dem Kartenzeichnen möglichst früh beginnen (Lehmann), für das der heimatskundliche Unterricht schon einige Anfangsgründe mitbringt. Schliesslich hat die praktische Erfahrung, die beste Lehrmeisterin für die Beurteilung, dargethan, dass man bereits in den untersten Klassen der Gymnasien und Realschulen einfache Skizzen zeichnen lassen kann.

Jedenfalls ist das Kartenzeichnen ein, wenn auch untergeordnetes, so doch unter allen Umständen wertvolles Hilfs- und Ergänzungsmittel des geographischen Unterrichts und besitzt eine Reihe von Vorteilen, die der beschreibenden Methode fehlen. Es weckt die Selbstthätigkeit des Schülers und trägt zur Ausbildung des Gesichtssinnes, sowie zur Einprägung klarer Raumanschauungen bei, es bringt Abwechselung in den Gang der Unterrichtsstunde, schränkt die häuslichen Arbeiten und Repetitionen ein und liefert in kürzester Zeit den Beweis, ob und wieweit Unterricht, Fleiss und Aufmerksamkeit feste Grundlagen geschaffen haben. Darum wäre es wünschenswert, möglichst viel zeichnen zu lassen, wenn nicht verschiedene schwerwiegende Beschränkungen für Mass und Umfang des Zeichnens mitbestimmend wären, damit es nicht statt nützlich zu sein, bei ungeschickter Verwendung nur Schaden bringt. Auch die Lehrvorschriften warnen ausdrücklich vor einer Übertreibung, die naturnotwendig zur Überbürdung der Schüler und zur Beeinträchtigung der übrigen geographischen Aufgaben führen müsste[6]).

[6]) Über zweckmässiges Einschränken des Skizzenzeichnens vgl. Kuans, a. a. O. S. 300–301. — Wagner, a. a. O. S. 107. — Kienitz. a. a. O. S. 16. — Heiland, a. a. O. S. 15, 60. — Böttcher, Methodik S. 94. — Scherer, a. a. O. S. 362. — Gotthardt, Geographiestunde S. 333. — Gotthardt, Zeichnen S. 138—147. — Richter, a. a. O. S. 20. — G. A. Erdmann, a. a. O. S. 516—517. — Jander, a. a. O. S. 333—334. — Coordes, a. a. O. S. 26. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 141—146. — Mausser, a. a. O. S. 5. — Werner, a. a. O. S. 334. — Rockrohr, a. a. O. S. 7, 9. — Rittau, Schulprogramm S. 6. — Gruber, a. a. O. S. 235. — Hohmann, a. a. O. S. 54, 57.

In allererster Linie erheischt die Zeitfrage Beachtung, da dem überreichen Stoff der Erdkunde in der Schule nur eine beschränkte Stundenzahl gegenübersteht. Gewiss ist bei zweckmässigem Verfahren der Zeitaufwand lange nicht so gross, als die Gegner behaupten. Denn einmal wird die häusliche Vorbereitung verkürzt und erleichtert, dann vermindert sich mit fortgesetzter Übung die zum Zeichnen notwendige Zeit, so dass Schüler der untersten Gymnasialklasse schliesslich im stande waren, binnen 5—15 Minuten eine zwar einfache, aber vollständig genügende Skizze von Australien frei aus dem Gedächtnis zu entwerfen (Kirchhoff).

Trotz alledem muss man sich von vornherein darüber klar werden, was und wieviel man zeichnen lassen will. Vor allem hüte man sich vor einem Zuviel; denn die Geographie darf unter keinen Umständen zur Zeichenstunde werden, in der sich alles ausschliesslich nur auf der Skizze und dem Zeichnen aufbaut. In meiner Tertianerzeit bekamen wir während des geographischen Unterrichts überhaupt keine Wandkarte zu Gesicht. Alles wurde an der Tafel und im Skizzenheft abgemacht, und damit war die Stunde erschöpft, so dass wir das, was sonst noch zur Geographie gehörte, zu Hause in dem damals beliebten „Kleinen Daniel“ durchlesen mussten. Das Zeichnen muss also stets in entsprechendem Verhältnis zu den übrigen geographischen Unterrichtszweigen stehen und sich in engeren Grenzen halten. Wie kein vernünftiger Lehrer ohne gehörige Vorbereitung vom Schüler die Nachzeichnung oder gar die gedächtnismässige Wiedergabe komplizierter Länderumrisse fordern wird, ebenso wäre es nutzlose Zeitverschwendung, Skizzen von solchen Erdräumen anfertigen zu lassen, deren topische Verhältnisse so einfach sind, dass sie mit wenigen Worten vollständig befriedigend auseinandergesetzt werden können. Nur das Wichtige und Schwierige wird stets gezeichnet, wenn es der Ausführung keine unüberwindlichen Hindernisse bereitet, das minder Wichtige tritt zurück, sei es einfach oder verwickelt, und das Einfache oder Leichte wird überhaupt nicht gezeichnet, mag es wichtig oder unwichtig sein (Jungels). Für uns kommt in erster Linie die engere und weitere Heimat in Betracht, ihr reihen sich in abnehmender Stufenfolge die europäischen Staaten an, und an letzter Stelle stehen die aussereuropäischen Länder. Das gilt für die Vertiefung des Unterrichts in gleicher Weise wie für die Ausübung des Zeichnens. Eine Skizze der Alb oder des Neckarlandes kann man vom württembergischen Schüler unbedingt verlangen.

während es niemanden einfallen wird, bedeutungslose und obendrein schwierig aufzufassende Länderräume wie den Parry-Archipel oder das Südpolargebiet zeichnen zu lassen.

Zwei Ansichten stehen sich hier gegenüber. Die eine legt Wert auf die Zeichnung ganzer Länder und Erdteile, weil ihre Umrisse das Gerüst und den Rahmen für die Einzeldarstellungen bilden. Andererseits sind solche Gesamtdarstellungen nicht immer leicht wiederzugeben und haben den Nachteil, dass sie nicht an den Gang des Unterrichts anschliessen, sondern meist erst nach Durchnahme des ganzen Gebietes gezeichnet werden können. Wie nun der naturwissenschaftliche Unterricht auch nicht das ganze Tier oder die ganze Pflanze, sondern immer nur einzelne scharf individualisierte Teile derselben zeichnen lässt, und wie das Kartenlesen ein Stück nach dem anderen vornimmt, so sollte man nach der Meinung der andern auch in der Geographie den leichter anzufertigenden und dem Unterrichtsgange sich eng angliedernden Teildarstellungen den Vorzug geben und sich mit der Skizzierung kleiner, leicht zu übersehender charakteristischer Gebiete begnügen, z. B. der natürlichen Landschaften, die jetzt mit Recht immer mehr in den Vordergrund geographischer Betrachtungen gestellt werden. Dem Lehrer bleibt es unbenommen, diese Teilskizzen mit fortschreitendem Unterricht zu grösseren Einheiten zusammenzufassen oder sie nach der Durchnahme des gesamten Erdraumes zu einem Ganzen zu vereinigen. Beide Ansichten enthalten sehr richtige Gedanken; aber eben deshalb möchte es gut sein, nicht bloss Skizzen kleinerer Räume, sondern auch ausgewählte grössere Gebiete zeichnen zu lassen[7]).

Darf das geographische Zeichnen nie zur Hauptsache werden und immer nur ein Hilfsmittel untergeordneter Art bleiben, so ergiebt sich von selbst, dass im Mittelpunkte des Unterrichts das intensive Studium der gedruckten Karte stehen und, unterstützt durch die fragend-entwickelnde Lehrweise, den Ausgangspunkt aller Unterweisung bilden muss, um so mehr als den Schülern die persönliche Kenntnis der meisten durchgenommenen Länder ver-

[7]) Wagner, a. a. O. S. 117, 126. — Heiland, a. a. O. S. 17--18. — Matzat, a. a. O. S. 33. — Gotthardt, Geographiestunde S. 322. — Jander, a. a. O. S. 334—335. — Lehmann, a. a. O. S. 451—455. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 144—147, 173, 179. — Kiel, a. a. O. S. 83—84, 87. — Rockrohr, a. a. O. S. 8—9. — Geistbeck und Hilschmann, a. a. O. S. 2. — Öls, a. a. O. S. 7. — Rittau, a. a. O. S. 5—7. — Ruge, a. a. O. S. 440. — Harms, a. a. O. S. 74—75.

sagt ist, so dass sie ihre Vorstellungen der Landkarte entnehmen müssen. Stellt man dagegen die Skizze obenan und baut auf ihr unter Beschränkung oder gar Verdrängung der gedruckten Karte alle weiteren Erörterungen auf, so liegt die Gefahr nahe, dass durch eine vorzugsweise Beschäftigung mit solchen rohen Formen der Blick des Schülers für die schärfere Auffassung des Kartenbildes abgestumpft wird oder ganz verlorengeht. In diesem Sinne gilt durchaus die beherzigenswerte Mahnung: Mehr Kartenlesen und weniger Skizzenzeichnen! Denn es ist doch eigentlich selbstverständlich, dass dem Unterricht stets das möglichst beste Hilfsmittel zu Grunde liegen sollte[8]). Wenn man aber jene einfachen, schematischen Zeichnungen Karrikaturen ohne pädagogischen Wert und ohne geistigen Inhalt nennt, die den Geschmack des Schülers verderben und falsche Anschauungen vermitteln, so thut man den vielgeschmähten Skizzen Unrecht. Sie wollen und können ja gar kein Mittel der Geschmacksbildung, sondern lediglich ein untergeordnetes Verfahren zur Erläuterung und Einprägung des Karteninhaltes und eine Stütze für das Gedächtnis sein. Nicht aus dem mangelhaften Abbilde des Bildes, sondern aus letzterem hat der Schüler seine Anschauung zu entnehmen; die Skizze soll lediglich eine Kontrolle sein, wie weit er sich auf Grund eingehender Betrachtung der Karte diese Anschauung verschafft hat, und dazu beitragen, eines bestimmten Teiles des Unterrichtsstoffes Herr zu werden. Deshalb ist es auch zuviel verlangt, wenn der Schüler sich die Skizze durch öfteres Wiederholen so fest einprägen soll, dass er noch nach Wochen oder Monaten, am Ende des Schuljahres oder gar des ganzen Schulkurses jedes beliebige durchgenommene Land frei aus dem Kopfe zu entwerfen vermag. Das ist unmöglich und auch nicht Hauptzweck des Skizzenzeichnens. Ja, Harms und andere betonen sogar, dass jene einfachen, schematischen Skizzen mit ihrem Entstehen auch schon

[8]) Knaus, a. a. O. S. 301—302. — Wagner, a. a. O. S. 109—110, 116. — J. Zdeněk, Über kartographische Darstellbarkeit verschiedener Gegenstände. Ein Beitrag zum Kartenzeichnen in der Schule. Verhandl. d. 3. Deutschen Geogr.-Tags Frankfurt a. M. 1883, S. 142. — Paponschek, a. a. O. S. 50. — Heiland, a. a. O. S. 10, 50—53. — Matzat, a. a. O S. 31. — Böttcher, Methodik S. 55. — Gotthardt, Geographiestunde S. 326, 329—332. — J. Erdmann, a. a. O. S. 21. — Lehmann, a. a. O. S. 147 bis 148. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 178. — Rockrohr, a. a. O. S. 4, 14. — Bludau, a. a. O. S. 448. — Oberländer, a. a. O. S. 125, 129. — Harms, a. a. O. S. 75—76.

ihren Zweck erfüllt haben und dann sofort wieder verschwinden, keinesfalls aber als alleinige Unterlage für das Neulernen oder für die Wiederholungen dienen sollen.

Damit eine Skizze in kürzester Zeit angefertigt werden kann, muss sie auf die Geschicklichkeit und Auffassungsfähigkeit der Schüler Rücksicht nehmen. Mühsame Nach- oder Durchzeichnungen der Atlaskarte, die ohne jede Anleitung und Vorübung zu Hause ausgearbeitet werden sollen, sind deshalb unbedingt zu verwerfen, und diese weitverbreitete Unsitte, die allen pädagogischen Gesetzen Hohn spricht, weil der zweifelhafte Erfolg in keinem Verhältnis zu dem ungeheuren Zeitverbrauche steht, kann nicht genug verurteilt werden (Wagner). Vielmehr muss die Skizze so einfach als möglich sein, sie muss das Kartenbild in starker Generalisierung wiedergeben, damit die charakteristischen Hauptzüge um so schärfer hervortreten[9]). Eine solche Zeichnung verzichtet freilich auf grössere Genauigkeit und auf Übereinstimmung mit dem Original, dafür aber enthält sie ein von allem Unwesentlichen befreites und darum um so wirksameres Abbild. Die Gegner behaupten, dass die unabweisbare Verallgemeinerung den Schüler zwinge, vieles an der Karte zu übersehen bezw. nicht zu sehen, während doch gerade das Sehenlehren und Sehenlernen der eigentliche Zweck des Zeichnens sei. Gewiss, die Verallgemeinerung zwingt den Schüler, vieles zu übersehen. Aber das sollen ja die für die Gesamtauffassung belanglosen Einzelheiten sein, und ehe man sie weglässt, muss man sie eingehend auf ihre Wichtigkeit oder Unwichtigkeit prüfen, so dass ein solches absichtliches oder bewusstes Übersehen ein sehr genaues Sehen voraussetzt (Lehmann). Natürlich darf die Verallgemeinerung nicht so weit gehen, dass gänzlich rohe, dem ästhetischen Gefühl widersprechende Zerrbilder herauskommen, sondern sie muss stets auf die Wahrung naturgemässer Formen bedacht sein. Daher sind die geradlinigen

[9]) Wagner, a. a. O. S. 115—116, 120. — Kienitz, a. a. O. S. 15. — Heiland, a. a. O. S. 19. — Scherer, a. a. O. S. 360, 362. — Richter, a. a. O. S. 22. — G. A. Erdmann, a. a. O. S. 514. — J. Erdmann, a. a. O. S. 6 — Scholz, a. a. O. S. 10. — Gotthardt, Zeichnen S. 89. — M. Tschamler, Die Blankettkarte und ihre Verwendung im ersten geographischen Unterricht. Praxis der Volksschule III (1893), S. 317—325; Auszug in Z. f. Schulgeogr. XIV (1893), S. 193—195. — Lehmann, a. a. O. S. 402 bis 406. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 138—139, 145—146, 160—162, 180. — Werner, a. a. O. S. 334. — Rittau, a. a. O. S. 7. — Kerp, a. a. O. S. 142. — Hohmann, a. a. O. S. 58.

Zeichenverfahren von Lohse und Grebe abzulehnen, weil sie die vielgestaltigen Kartenbilder in ein den Formensinn verderbendes System von geraden und gebrochenen Linien hineinzwängen wollen[10].

Eine schnell auszuführende Skizze bedarf keiner umständlichen Zurüstungen. Für den Lehrer kommen Wandtafel, Lineal und verschiedenfarbige Kreiden in Betracht. Den Schüler sollte man schwarze und bunte Tinten im allgemeinen nicht verwenden lassen, weil sie das Radieren und Verbessern erschweren und die Gefahr des Auswischens und Klecksens heraufbeschwören. Ein kleines Lineal mit Centimeterteilung, Radiergummi, Skizzenheft und Bleistift, allenfalls noch, um der Farbenfreudigkeit Rechnung zu tragen, Blau-, Braun- und Rotstift für Gewässer, Terrain und die unaufdringlich zu behandelnden Grenzen sollten sein gesamtes Handwerkszeug sein. Auch jede unnütze, zeitraubende Ausschmückung der Skizze ist einzuschränken, z. B. das Schraffieren der Meeresränder, das selbst dem Fachkartographen, geschweige dem Schüler Vorsicht auferlegt und bei nicht ganz einwandsfreier Behandlung das Kartenbild verunstaltet. Das in Schülerkreisen beliebte Tuschen, das, wie wohl jeder an sich selbst erfahren hat, der Hauptansporn zum Kartenzeichnen war und zur gründlichsten Ausnützung des Farbekastens führte, sollte wegen der damit verbundenen Umständlichkeiten und Bedenken ebenfalls eingeengt werden[11]. Die Namen sind dem zu-

[10]) Über Lohses Verfahren vgl. Delitsch, a. a. O. S. 42—46. — L. Grebe, Über die zeichnende Methode im geographischen Unterricht. Schulprogramm Cassel 1876. — Lehmann, a. a. O. S. 405. — Hohmann, a. a. O. S. 50.

[11]) Über zeichnerische Hilfsmittel und Behandlung der Skizzen vgl. Kirchhoff, a. a. O. S. 25. — Ebner, a. a. O. S. 330. — W. Krebs, Über Kartenzeichnen in der Schule. Verhandl. d. 7. Deutschen Geogr.-Tags Karlsruhe 1887, S. 179. — Richter, a. a. O. S. 22. — Scholz, a. a. O. S. 10. — Lehmann, a. a. O. S. 406—410, 423, 430—438. — Jungels-Gallien. a. a. O. S. 167—169, 180. — Rockrohr, a. a. O. S. 13. — Öls, a. a. O. S. 8, 10. — Rittau, a. a. O. S. 14.

Oft ist es wünschenswert, die Wandtafelskizze bis zur nächsten Stunde oder noch länger stehen zu lassen. Da aber dem Lehrer meist nur eine Tafel zur Verfügung steht, so kann er nach Lehmanns Vorschlage (a. a. O. S. 434—437) ein entsprechend grosses Stück billigen Zeichenpapiers benützen, auf dem er mit farbigen Wachsstiften die Skizze ausführt. Eine solche Zeichnung lässt sich jederzeit beliebig fortsetzen und zu Repetitionszwecken verwenden, auch bietet sie den Vorteil, dass man sich das, was man im Unterricht zeichnen will, vor-

gehörigen Objekt beizufügen, aber nicht etwa, wie einige wollen, in Rundschrift oder gar in Druckschrift. Im Interesse der unbedingt zu wahrenden Übersichtlichkeit wird man meist nur den Anfangsbuchstaben oder eine entsprechende Abkürzung beisetzen oder die Ortschaften mit Ziffern bezeichnen und die Namen ausserhalb der Skizze mit der entsprechenden Zahl anmerken [12]).

---

her mit dünnen Bleistiftstrichen andeuten kann. Mit dem einmaligen Entwurfe einer solchen Skizze soll aber die zeichnerische Thätigkeit des Lehrers nicht etwa abgeschlossen sein, sondern er muss in jedem neuen Schuljahre dieselbe Zeichnung vor seinen Schülern neu entstehen lassen.

Tschamler sieht in der naturgemäss ungenauen Wandtafelkizze keinen rechten Ersatz für die Wandkarte und tritt für eine von ihm Blankettkarte genannte Karte ein, die für das Schülerauge weiss, also leer erscheint, während sie für den Lehrer den Inhalt der Schulwandkarte in Hochprägung enthält. Reibt er dann die hochgeprägten Gebirge, Flüsse, Orte, Namen u. s. w. oder den farblosen, vor dem Trocknen mit Bimssteinstaub überwischten Kartendruck mit entsprechenden trockenen, staubartigen Farben ein, so entsteht ein schönes, richtiges Kartenbild, das je nach den Bedürfnissen der Unterrichtsstunde und Unterrichtsstufe ausgestattet werden kann. Tschamler, Blankettkarte (vgl. Anm. 9). — J. und M. Tschamler. Das Kartenlesen und die Blankettkarte im geographischen Unterrichte. Berlin 1897.

[12]) Kirchhoff, a. a. O. S. 26. — Papouschek, a. a. O. S. 54. — Krebs, a. a. O. S. 179. — Lehmann, a. a. O. S. 411—412. — Öls, a. a. O. S. 8, 10. — A. Göttsch, Geographische Handrisse. Ein Hilfsmittel für das geographische Zeichnen in der Schule. 2 Hefte. Flensburg 1892/93, Vorrede. — J. G. Rothaug, Kartenskizzen. Ein geographischer Zeichenatlas für Volks- und Bürgerschulen. 3 Hefte. Wien, 1894. Vorrede.

Während die einen gar keine Namen in die Skizzen aufnehmen, lassen andere die Namen ganz ausschreiben, um sich von deren richtiger Wiedergabe zu überzeugen. Das bringt aber die Gefahr der Überfüllung mit sich und veranlasst den Schüler nur zu leicht, sich bei der Durchnahme der Skizze an die Namen statt an die Objekte zu halten. An sich ist es durchaus richtig, der Nomenklatur Aufmerksamkeit zu schenken, weil fremde Namen erfahrungsgemäss oft die seltsamste Wiedergabe erfahren. Häufiges Abfragen oder wiederholte Namen-Extemporalien leisten hierbei ebenfalls gute Dienste. Die Namen-Extemporalien kann man auch mit der Angabe der Lagenverhältnisse verbinden, weil dann der Schüler sich nicht nur orthographisch, sondern auch geographisch richtig ausdrücken muss. Die oberste Stufe bilden die Karten-Extemporalien, über deren Nutzen die Ansichten aber geteilt sind. Vgl. Lehmann, a. a. O. S. 300, 303, 353, 355, 455

Fordert man das Skizzenzeichnen bloss vom Lehrer, nicht aber vom Schüler, so ist die Frage, welche Hilfsmittel und welche Verfahren vorzuziehen seien, weniger von Bedeutung. Denn dann betrifft sie eine Persönlichkeit, die über der einzelnen Methode stehen soll und die Verantwortung für ihre Leistungen selbst zu tragen hat. Sicherlich hängt von der Lehrbefähigung des Unterrichtenden das meiste ab, womit jedoch noch lange nicht gesagt werden soll, dass jede Methode gut sei, wenn nur der Lehrer darnach ist. Denn die Freiheit, die ihm im Unterricht gewahrt bleiben muss, kann bei unzweckmässigem Lehrverfahren oder beim Experimentieren auf Kosten der Schüler leicht zur Willkür werden, die an deren Zeit und Arbeitskraft ungemessene Anforderungen stellt[13]).

Jedenfalls ist es am zweckmässigsten, dass sowohl der Lehrer als der Schüler zeichnet. Der erstere muss unter allen Umständen vorzeichnen, um Beispiel und Anleitung zu geben; für letzteren ist das Nachzeichnen aus den vorher angedeuteten Gründen sehr zu empfehlen. Nur darf es kein blosses Nachmalen oder Durchpausen der Vorlage, sondern es muss eine wirklich selbständige Geistesthätigkeit sein, da bloss diese die Garantie giebt, dass das innere Bild der Karte im Geiste des Zeichners vorhanden ist. Darum sollte man stets darauf halten, dass der Massstab der Skizze verschieden von dem des Originals sei. Man sollte auch nur solche Verfahren wählen, die eine Versuchung zu mechanischem, geistlosem Kopieren ausschliessen und andererseits so beschaffen sind, dass sie ohne erheblichen Aufwand an Zeit und Mühe und ohne besondere Voraussetzungen gleichwohl der Sache dienen[14]).

bis 466. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 169–171, 182. — Ruge, a. a. O. S. 441—442. — Kiel, a. a. O. S. 69–71.

[13]) Kirchhoff, a. a. O. S. 24. — Heiland, a. a. O. S. 60. — Richter, a. a. O. S. 18, 22. — Matzat, a. a. O. S. 41--47. — Wagner, a. a. O. S. 114. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 130—140, 178. — Jander, a. a. O. S. 333 bis 335. — Öls, a. a. O. S. 7. — Oberländer, a. a. O. S. 126.

[14]) Delitsch, a. a. O. S. 40—42. — Gaquoin, a. a. O. S. 4. — Wagner, a. a. O. S. 108—109. — Papouschek, a. a. O. S. 51. — Heiland, a. a. O. S. 18. — Richter, a. a. O. S. 21. — G. A. Erdmann, a. a. O. S. 515. — Scholz, a. a. O. S. 4. — Jander, a. a. O. S. 329–333. — Coordes, a. a. O. S. 27—28. — Lehmann, a. a. O. S. 305. — Mausser, a. a. O. S. 6. — Kiel, a. a. O. S. 71–72. — Rockrohr, a. a. O. S. 10—14. — Bludau, a. a. O. S. 460. — Öls, a. a. O. S. 9. — Kerp, a. a. O. S. 119–123. 134. — Oberländer, a. a. O. S. 126. — Longo, a. a. O. S. 104.

Wer nicht planmässig zeichnen lässt, sollte doch nach Harms'

Durchmustern wird daraufhin die verschiedenen Zeichnungsverfahren zunächst bezüglich des Situationsentwurfes, so gehen sie bei ihren an sich sehr anerkennenswerten Bestrebungen sämtlich von dem Grundsatze aus, dass richtiges Zeichnen dem Schüler mancherlei Schwierigkeiten bereitet und dass schon ein geübtes Auge und eine sichere Hand dazu gehört, um eine Skizze ohne jede Unterstützung frei aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Da man diese Fähigkeit beim Anfänger nicht erwarten kann, so muss man ihm über die Schwierigkeiten durch irgendwelche Hilfsmassnahmen hinweghelfen, um ihn durch fortgesetzte Übung schliesslich zur freien Wiedergabe einer nicht allzuschweren Skizze zu befähigen. Je nach der Art und Weise, wie dieses ideale, in Wirklichkeit wohl kaum erreichbare Ziel angestrebt wird, kann man mit R. Lehmann zwei Hauptzeichenverfahren unterscheiden: Das Einzeichnen in gegebene Grundlagen und das freihändige Kartenzeichnen. Letzteres gliedert sich wieder in folgende Methoden: 1. Das Zeichnen mit Hilfe des vollständigen Gradnetzes, 2. Das Zeichnen in Quadratnetzen, 3. Das Zeichnen auf Grund ausgewählter Gradnetzlinien, 4. Das Zeichnen mittels Normallinien, 5. Das Zeichnen auf Grund freier geometrischer Hilfskonstruktionen, 6. Das Zeichnen mit Hilfe von Distanzkreisen, 7. Die Faustzeichnungen.

Das Kartenzeichnen nach Vorlagen oder das Einzeichnen in gegebene Grundlagen ist von Woldermann, Kunz und Uhlenhut, Rothaug, Gotthold, Straube und Hofmann ausgebildet worden[15]). Es verwendet Vorlagen, in denen gewöhnlich mehrere Kartenelemente z. B. Umrisse, Flüsse und Terrain (letzteres zuweilen in Reliefprägung) mit Einschluss des Gradnetzes und mit Ausschluss der

Vorschlag (a. a. O. S. 78) dieses Mittel manchmal anwenden, um über die Vorstellungen der Schüler Klarheit zu gewinnen, etwa in folgender Weise: Lehrer und Schüler treten, jeder mit einem Stück Kreide versehen, an die Tafel. Ersterer zeichnet und spricht beispielsweise: Wenn dies Stuttgart und dies München ist, wo liegt dann Ulm, Würzburg, Heilbronn u. s. w.? worauf der Schüler jene Städte einträgt und vielleicht noch einige Flüsse und Gebirge hinzufügt.

[15]) Wagner, a. a. O. S. 126—128. — Heiland, a. a. O. S. 23. — Coordes, a. a. O. S. 27—28. — Scholz, a. a. O. S. 92—93. — Lehmann, a. a. O. S. 306—315. — Jungels, a. a. O. S. 148—149. — Kiel, a. a. O. S. 72—73. — Oberländer, a. a. O. S. 127. — Hohmann, a. a. O. S. 50. — Aufzählung der verschiedenen Vorlagen vgl. Lehmann, a. a. O. Dazu Rothaug (vgl. Anm. 12).

Namen für sich allein oder in Kombination, ganz oder stückweise angedeutet sind. Der Schüler hat dann die Aufgabe, durch Nachziehen und Verstärken des bloss Angedeuteten oder durch freihändiges Ergänzen des Fehlenden das Kartenbild zu vervollständigen Die oberste Stufe dieses häufig in Kurse eingeteilten Verfahrens — Oberländer nennt es treffend ein gebundenes Zeichnen — enthält gewöhnlich bloss das leere Gradnetz, so dass die vorhergehenden Stufen schrittweise auf das freihändige Kartenentwerfen vorbereiten sollen.

Eine derartige, mehr oder minder ausgeführte Vorlage ist aber kaum geeignet, die Selbstthätigkeit zu wecken. Sie schränkt sie vielmehr erheblich ein und verleitet zu rein mechanischem, wenig Nutzen bringendem Nachziehen. Nur die Einteilung in Kurse zwingt zu gedächtnismässiger, freihändiger Eintragung der Kartenelemente, die jedoch wieder jedes für sich, nicht in übersichtlichem Gesamtbilde und im Zusammenhang vor den Augen der Schüler entstehen. Da die Vorlagen zu häufigerem Gebrauche auch zu kostspielig sind, so wird man — mit Ausnahme der stummen v. Klödenschen Repetitionskarten, die für das Einprägen und Wiederholen des Lehrstoffs gute Dienste leisten — von ihrer unterrichtlichen Verwendung im allgemeinen absehen und unter den verschiedenen Methoden des freihändigen Kartenzeichnens eine Auswahl treffen.

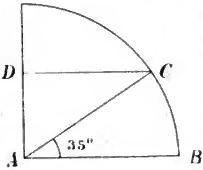
Was zunächst die von A. Kirchhoff angeregte, von R. Lehmann weiter ausgeführte und in den Debesschen Zeichenatlanten niedergelegte Methode des Zeichnens im Gradnetz[16]) anbetrifft, so besteht sie im wesentlichen darin, dass der Schüler in ein gedrucktes oder in ein nach gewissen Anleitungen und nach einer für diesen Zweck unentbehrlichen Tabelle von ihm selbst anzufertigendes gerad-

[16]) Knaus, a. a. O. S. 302. — Zdenék, a. a. O. S. 142—143. — Heiland, a. a. O. S. 23—28. — Böttcher, Methodik S. 66—71. — Scholz, a. a. O. S. 4—5. — Jander, a. a. O. S. 336. — G. Wenz, Materialien für den Unterricht in der Geographie nach der konstruktiven Methode. Mit 50 Kärtchen. München 1878. — Lehmann, a. a. O. S. 318—338, 399—401. — Lehmann, Anleitung S. 5—31. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 150—154. — Kiel, a. a. O. S. 65—69. — Rockrohr, a. a. O. S. 10—13. — Bludau, a. a. O. S. 450. — Rittau, a. a. O. S. 8—17. — J. Rittau, Vereinfachung der Anfertigung geradliniger Gradnetze nach dem Kirchhoff'schen Verfahren für Unterrichtszwecke. Z. f. Schulgeogr. XVII (1896), S. 44—47. — Ruge, a. a. O. S. 440—441. — Oberländer, a. a. O. S. 128 bis 129. — Longo, a. a. O. S. 103. — Hohmann, a. a. O. S. 51, 53.

liniges Gradnetz[17]) das geographische Bild einzeichnet. Ähnlich ist das von Reusch und Horn vorgeschlagene Zeichnen im Quadratnetz[18]), dessen aus lauter gleichgrossen Quadraten bestehende Maschen viel leichter herstellbar sind als die Trapeznetze mit ihren ständig wechselnden Winkeln und Längen. Man bestimmt zunächst die wichtigsten Punkte des Umrisses nach ihrer geographischen

[17]) Hiebei handelt es sich jedoch nicht um die geradlinige Mercator-Projektion, die sich ebensowenig wie das krummlinige Gradnetz für den Schulzweck eignet und gegen deren zuweitgehende Verwendung neuerdings K. Peucker Front macht. Vgl. dessen „Studien am Atlante Scolastico per la Geografia fisica e politica di Giuseppe Pennesi. Mitteil. K. k. Geogr. Ges. Wien 1899. 1900. Beim Lehmannschen Verfahren ist vielmehr eine Art Kegelprojektion benützt worden, nur dass bei ihr die Parallelkreise als gerade Linien erscheinen. Lebhaften Widerspruch hat die von W. Krebs (vgl. Anm. 11) vorgeschlagene Projektionsmethode erfahren.

Da bei dem Lehmannschen Verfahren die Tabelle, nach welcher die Meridianabstände für zwei Parallelkreise zu berechnen sind, den Schüler vollständig vom Lehrer abhängig macht, so hat L. Henkel zur Vermeidung dieses Übelstandes folgendes höchst einfache Konstruktionsverfahren vorgeschlagen: Zunächst werden genau nach Lehmanns Angaben der Mittelmeridian und die geradlinigen Parallelkreise ausgezogen. Will man dann z. B. den Abstand der Meridiane für den 35. Parallelkreis finden, so beschreibt man mit dem Abstand der



Parallelkreise als Radius einen Viertelkreis, trägt hierauf an den Radius AB mittels des Transporteurs einen Winkel von 35° an und zieht durch C zu AB die Parallele CD, die der gesuchte Meridianabstand für den 35. Parallelkreis ist. Das weitere Verfahren ist wieder ebenso wie bei Lehmann, indem die gefundenen Abstände abgetragen und die entsprechenden Punkte durch gerade Linien verbunden werden. Die mathematische Begründung ist folgende: Die Figur kann als ein Durchschnitt durch die Erde angesehen werden, worin AB ein Radius des Äquators, CD ein Radius des 35. Parallelkreises ist. Es verhält sich aber ein Grad des 35. Parallelkreises zu einem Äquatorgrad, also auch zu einem Breitengrad, wie der Radius des 35. Parallelkreises zu dem des Äquators. Hat also AB die Grösse eines Breitengrades, so hat CD die Grösse eines Grades auf dem 35. Parallelkreis.

[18]) Lehmann, Vorlesungen S. 338—343. — Oberländer, a. a. O. S. 127. — Jungels, a. a. O. S. 154. — Scholz, a. a. O. S. 6.

Lage, ermittelt dann durch ungefähre Schätzung die Schnittpunkte, in denen die Linien des Kartenbildes das Gradnetz kreuzen, und erhält durch deren zweckmässige Verbindung die Umrisse des zu zeichnenden Landes.

Das Netzverfahren hat viele Anhänger gefunden, weil es eine ganze Reihe unleugbarer Vorteile besitzt. Vor allem baut es das Kartenbild auf dem gewissermassen nächstliegenden Hilfsmittel des Gradnetzes auf, das dem Schüler auf jeder gedruckten Karte entgegentritt, und wendet für alle Skizzen immer nur eine und dieselbe Hilfskonstruktion an. Strebt das Kartenzeichnen nach möglichst genauer Wiedergabe der Tafelzeichnung oder des Originals unter stäter Benützung desselben, so ist das Gradnetz unzweifelhaft am Platze, weil das allseitig geschlossene Maschenwerk die richtige Übertragung der Vorlage beschleunigt und erleichtert. Für den praktischen Zweck erscheint es jedoch fraglich, ob der Schüler ein solches Gradnetz und die von ihm bestimmten Durchschnittspunkte längere Zeit zu behalten vermag. Hat er aber das Gerüst vergessen, so schwebt auch seine Skizze bezüglich der Umrisse und Lagenverhältnisse in der Luft. Ferner verfällt dieses Verfahren leicht in ein mehr oder minder mechanisches Nachzeichnen der Vorlage von Gradtrapez zu Gradtrapez und leistet damit nur halbe Arbeit, während doch die Anleitung zur freien Wiedergabe der Karte der Hauptzweck des Skizzenzeichnens sein soll. Weiter liegt trotz der gegenteiligen Erklärung der Herausgeber die Gefahr nahe, dass die Einführung des Zeichenatlasses den eigentlichen Schulatlas verdrängt oder ihn zum mindesten beiseite schiebt, weil sich der Schüler die Grundzüge der Länderräume statt mit Hilfe des letzteren an der Hand des ersteren einprägen soll. Endlich ist die Anfertigung des dem Quadratnetz wegen grösserer Wahrung naturgemässer Formen vorzuziehenden Gradnetzes eine immerhin zeitraubende und für den Anfänger nicht ganz leichte Arbeit, so dass das Gradnetzverfahren auch mancherlei Widerspruch erfahren hat. Das Quadratnetz wieder leistet nur in dem engbegrenzten Gebiete der Heimatskunde oder bei der Zeichnung kleinerer Länderräume gute Dienste. Bei der Darstellung grösserer Flächen dagegen wird der Schüler mit seiner Globusvorstellung in Widerspruch geraten, und die Übertragung aus einer gewöhnlichen Atlaskarte in das Quadratnetz hat ebenfalls ihre Schwierigkeiten.

(Schluss folgt.)

Amtliche Bekanntmachung,
betreffend Bibliographie der deutschen naturwissenschaftlichen Litteratur.

Im Auftrag des Reichsamts des Innern giebt das für die Mitwirkung bei der Herstellung eines internationalen Katalogs der Naturwissenschaften errichtete „Deutsche Bureau der internationalen Bibliographie der Naturwissenschaften“ eine Zeitschrift unter dem Titel „Bibliographie der deutschen naturwissenschaftlichen Litteratur“ heraus, um die von ihm für den internationalen Katalog ausgeführten Arbeiten selbständig in kurzen Zwischenräumen veröffentlichen zu können. Die Zeitschrift, deren erste Nummer bereits am 7. September l. J. ausgegeben worden ist, erscheint wöchentlich in einem Umfang von etwa 2 Druckbogen im Verlag von Gustav Fischer in Jena; der Jahrgang wird etwa 80 Druckbogen umfassen und 20 Mk. kosten.

Die Bibliographie soll sowohl die deutschen Zeitschriftenartikel, als Monographien je aus dem Gebiet der reinen Naturwissenschaften einschliesslich der Mathematik in sachlicher Ordnung bringen.

Die Vorstände der Gymnasien, Realgymnasien und Realanstalten werden hiemit auf dieses eigenartige Unternehmen, das ein wertvolles Hilfsmittel für die naturwissenschaftliche Forschung bildet, aufmerksam gemacht.

Stuttgart den 17. Oktober 1901.

K. Kultministerial-Abteilung
für Gelehrten- und Realschulen.
Rapp.

Litterarischer Bericht.

E. Kuenen und M. Evers, **Die deutschen Klassiker.** Erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. Leipzig, Verlag von Heinrich Bredt.

1. Bändchen: **Schillers Wilhelm Tell** von Eduard Kuenen. 5. Aufl. 118 S. 1 Mk. Leipzig 1899.

4. Bändchen: **Goethes Hermann und Dorothea** von Eduard Kuenen. 4. Aufl. 122 S. 1 Mk. Leipzig, 1899.

5. Bändchen: **Goethes Iphigenie auf Tauris** von M. Evers. 2. Aufl. 226 S. 1.40 Mk. Leipzig 1899.

18. Bändchen: **Lessings Emilia Galotti** von L. Volkmann. 60 S. 75 Pf. Leipzig 1901.

An Schulausgaben deutscher Klassiker ist wahrlich kein Mangel. Die grossen Verlagsgeschäfte haben der Reihe nach ihre eigenen Sammlungen herausgegeben und jede dieser Sammlungen hat ihre eigenen didaktischen Grundsätze, nach denen sie die Schriftwerke bearbeitet; man ist also längst nicht mehr auf Heinrich Düntzer angewiesen. A. Perthes-Gotha („klassische deutsche Dichtungen"), Velhagen & Klasing, Teubner, Freytag, Cotta, Schöningh-Paderborn — sie alle und vielleicht noch einige mehr, die ich nicht kenne, wollen der lesenden Jugend die Einführung in die deutschen Schriftwerke erleichtern; selbst die Sammlung Göschen liefert jetzt ihre besonderen Klassiker-Ausgaben, ganz abgesehen von den für sich erscheinenden Einzelarbeiten.

Von allen diesen unterscheidet sich die Bredtsche Sammlung grundsätzlich. Sie enthält nämlich keinen Text des zu erklärenden Schriftwerks, sondern nur Erläuterungen zu diesem; sie bietet also an Erklärungsstoff mehr als irgend eine der genannten Sammlungen, mehr auch als die Cottaschen oder Schöninghschen Ausgaben, die sich grosser Beliebtheit erfreuen und wegen ihres reichen Inhalts auch von Lehrern viel benützt werden. Weil der Text fehlt, können sich die Erläuterungen auch nicht nach der landläufigen Art an diesen anschliessen, sondern sie bilden selbständige Aufsätze. Ihre Anordnung ist nicht in allen Bändchen gleich, sowenig als die Farbe des Umschlags, die auch ganz verschieden ist. Erst allmählich hat sich, wie es scheint, eine gewisse Gleichartigkeit der Anlage herausgebildet. Die Büchlein beginnen mit einem kurzen Vorwort oder einer „Einleitung", an die sich meist eine Übersicht über die Litteratur anschliesst. Dann folgt ein Überblick über den Inhalt, vielleicht auch ein Abschnitt über die Fabel, über Entstehung u. s. w. Den Kern und Hauptteil bildet aber regelmässig die Darlegung des dramatischen Aufbaus und die Entwicklung der Charaktere; dieser Teil steht überall im Mittelpunkt und nimmt den meisten Raum ein. Den Schluss bilden Abhandlungen über den leitenden Grundgedanken, über Aufnahme, Wirkung, Sprache und Darstellung und ähnliches; meist sind am Schlusse auch noch die Sentenzen zusammengestellt. Erklärungen einzelner schwieriger Stellen fehlen nicht ganz, sind aber Nebensache; Hauptsache ist Vertiefung in den Inhalt durch eingehende Zergliederung der Handlung und Schilderung der Charaktere. Die Bücher gleichen also noch am ehesten den alten Düntzerschen Erklärungen, ohne jedoch in ihre breite Geschwätzigkeit zu verfallen.

Die Sammlung umfasst jetzt 18 Bändchen, 7 für Schiller, 5 für Goethe, 3 für Lessing, 1 für Uhland, 1 für G. Freytag (Fabier) und dazu das Nibelungenlied. Von diesen liegt Tell bereits in 5. Auflage

vor. Für die Behandlung der Dramen dient als Richtschnur Gust. Freytag mit seiner Technik des Dramas und der ganz von Freytag abhängige Unbescheid („Beiträge zur Behandlung der dramatischen Lektüre"). Mit diesem Massstab werden alle Dramen gemessen; es wird also alles über Einen Leisten geschlagen. Ich habe schon früher einmal meine Bedenken gegen die überlieferte Lehre von der tragischen Schuld und poetischen Gerechtigkeit ausgesprochen (Korrespondenzblatt 1899 S. 192), und was Volkmann über Emilia Galotti sagt, hat mich auch nicht bekehrt. Nach ihm ist Emilia Galotti weder ein Intriguenstück noch eine Schicksalstragödie noch ein Charakterdrama, sondern „die Elemente aller dieser sind zu einem eigentümlichen Ganzen (!) verwoben"; Emilia Galotti ist „ein psychologisches Drama mit zeithistorischem Hintergrund". Die Heldin stirbt „objektiv schuldlos", aber sie fürchtet sich vor „Versuchung und ehrloser Zukunft" — als ob sie dieser nicht ohne weiteres hätte entgehen können! Ich gestehe, dass mir diese Erklärung kein Haar besser gefällt als die Goethesche „subintelligierte" heimliche Liebe oder die neuerdings so beliebte Frickscbe „Gedankenschuld". Von den mir vorliegenden Bändchen verdient Nr. 5 (Iphigenie) am meisten Beachtung. Das Büchlein giebt eine mit philologischer Genauigkeit durchgeführte Vergleichung der Goetheschen Iphigenie mit ihren Vorgängerinnen, den griechischen, französischen und deutschen, dazu eine genaue, psychologische Zergliederung der Goetheschen „Neuschöpfung"; der Aufbau der Handlung ist durch eine Zeichnung veranschaulicht. Insgesamt 226 Seiten über die Iphigenie, ohne diese selbst! Das wird freilich auch für den besten Schüler und die günstigsten Verhältnisse zuviel sein.

Dem Lehrer freilich und solchen, die es werden wollen, kann dieser 5. Band, wie alle übrigen, Anregung in Fülle und reichlichen Gewinn für den Unterricht bringen; das Kapital, das in den Büchern steckt, ist auch leicht zu heben, da eine übersichtliche Anordnung und meist auch ein gutes Inhaltsverzeichnis die Benützung erleichtern. Nicht weniger eignen sich die Ausgaben für das Selbststudium der Meisterwerke unserer grossen Dichter. Für die Hand der Schüler aber werden solch ausführliche, selbständige Erläuterungsschriften nur ausnahmsweise in Betracht kommen. Für sie wird die geistige Durchdringung und Aufnahme des Kunstwerks selbst die Hauptsache bleiben müssen.

Stuttgart. Grotz.

Dr. R. Helm, **Volkslatein.** Lateinisches Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener, insbesondere für volkstümliche Vortragskurse. Mit einer Vorrede von Prof. Dr. Diels. Zweite Bearbeitung. Leipzig und Berlin, Teubner, 1901.

Das Büchlein ist verwendet worden in den volkstümlichen Kursen, die der Verein Berliner Hochschullehrer Ende 1900 veranstaltet hat. Die Absicht war, wie Diels in der Vorrede bemerkt, „Elemente, Orientierung zu geben, in den historischen Zusammenhang unserer Kultur einzuführen". Diels hofft, „dass das Latein in zeitgemässer Anpassung auch weitere Kreise unseres Volkes erobern und an ihnen seine alte Bildungskraft und seine welthistorische Mission bethätigen wird, die Muttersprache der europäischen Zivilisation zu sein". Er hält es für möglich, dass eine Rehabilitierung der klassischen Studien in der öffentlichen Meinung eintrete, „eine Renaissance, die von den bildungsdurstigen, nicht den bildungssatten Schichten unseres Volks ausgehen müsse". Ob solche Hoffnungen berechtigt sind, muss die Zukunft lehren. Vorderhand stehen wir diesem Versuche, das Studium der klassischen Sprachen zu demokratisieren, skeptisch gegenüber. Ist nicht hier gerade die Gefahr des Scheinwissens noch viel grösser als bei geschichtlichen, geographischen, naturwissenschaftlichen Gegenständen? Der äussere Erfolg scheint nicht ungünstig gewesen zu sein: es waren 349 Teilnehmer und Teilnehmerinnen der verschiedensten Berufsarten; die Beteiligung war bis zum Schluss „ausserordentlich rege", und zu den Repetitionszirkeln, die darauf gebildet wurden, haben sich 80 Teilnehmer gemeldet.

Der S. 9 ff. abgedruckte Vortrag von Diels, mit dem jener Kurs eingeleitet wurde, „über die Bedeutung des Lateins für unser Volk und unsere Zeit" kann als Muster für populäre Lehrweise gelten. Diels erinnert an die wissenschaftliche Terminologie, an die zahlreichen lateinischen Inschriften Berlins, an die Fremdwörter, deren Volkstümlichkeit an der Hand einer Nummer des „Vorwärts" dargethan wird, und zeigt mit Benützung einzelner Wörter wie Reich, Kirsche, Keller, Religion die Bedeutung der römischen Kultur für das Leben der modernen Völker. Zum Schluss werden die eigentümlichen Vorzüge und Schwierigkeiten der lateinischen Sprache gezeichnet.

Die Anlage des Büchleins selbst ist zweckentsprechend und wohlgelungen. 5 Vortragsabende zu je $1\frac{1}{2}$ Stunden standen zur Verfügung; so ist der Stoff in 5 Kapitel eingeteilt, in denen das allerwichtigste aus der Formenlehre und Syntax nach lateinischen, geschickt gewählten Stücken durchgenommen wird; durch geeigneten Druck ist die Übersicht über die Konstruktion erleichtert, die nötigsten Übersetzungshilfen sind im Texte selbst gegeben; beigefügt sind Deklinations- und Konjugationstabellen, sowie ein Wörterverzeichnis.

Stuttgart. J. Miller.

Ciceros Katilinarische Reden für den Schulgebrauch herausgegeben von Fr. Richter und Alfred Eberhard. 6. Aufl. 1 Mk. Teubner 1897.

Das Buch hat auch in der neuen Auflage die alten Vorzüge beibehalten, die stofflich sehr reichhaltige und historisch sehr besonnene Einleitung mit anschliessender chronologischer Übersicht (zus. 28 S.), dann einen lesbaren Text, der fast überreichlich mit Anmerkungen versehen ist, namentlich auch sprachlicher Natur, zu reich jedenfalls für einen Schüler, der auch in dem sehr verwickelten System der Citate sich schwerlich zurechtfinden kann (S. 29—141), endlich noch zwei Anhänge, einer sachlich, der andere textkritisch, so dass eigentlich alles beisammen ist, was man zur Erklärung und zum Verständnis braucht.

Eine gleich ehrenvolle Vergangenheit hat

T. Livi ab urbe condita Libri IV, V. Erklärt von Weissenborn-Müller. II. Band 2. Heft. 6. Aufl. 2.70 Mk. Weidmann 1896.

Welche Sorgfalt der Verfasser auf die Gestaltung des Textes verwendet hat, mag man daraus schliessen, dass der Text in beiden Büchern von der noch durch Weissenborn selbst besorgten Auflage an 88 bezw. 97 Stellen abweicht und zwar nicht auf Grund planloser Konjekturen, sondern nach sorgfältiger Beobachtung des livianischen Sprachgebrauchs und auf Grund schätzenswerter Vorarbeiten anderer Gelehrter, worüber der kritische Anhang S. 260—282 Auskunft giebt. Auch die Anmerkungen sind nach Bedürfnis verbessert und die Citate, soweit nötig, richtiggestellt worden. Die staatsrechtlichen Verhältnisse haben in den Anmerkungen Weissenborns von jeher eine sorgfältige Erläuterung erfahren und hierin liegt auch heute noch ein besonderer Vorzug der Müllerschen Ausgabe, die immer noch in erster Linie steht.

K. Thiemann, **Wörterbuch zu Xenophons Hellenika** für den Schulgebrauch. 4. Aufl. 124 S. 1.50 Mk. Teubner 1898.

Die Eigentümlichkeit dieses Wörterbuchs besteht bekanntlich darin, dass das Namensverzeichnis zum Zwecke der schnelleren Orientierung gesondert am Schluss angebracht ist, eine entschieden praktische Anordnung, während die Einrichtung sehr zweifelhaft ist, dass die mit Präpositionen zusammengesetzten Verba unmittelbar hinter ihrem Simplex angeschlossen sind, was den Verfasser nötigt, sogar soweit zu gehen, dass die von einem Namen abgeleiteten Verba oder die, deren Simplex ungebräuchlich ist, ebenso behandelt werden. (Diese Anordnung hat für den Lehrer manche Vorteile, er hat alles hübsch beisammen, aber für den Schüler erscheint sie zu hoch.) Warum dann freilich ἐπιμελέομαι durch μελετάω und μέλι von μέλει getrennt ist, sieht man

nicht ein. Angestellte Stichproben erweisen die Arbeit als sorgfältig, die Übersetzung der Stellen als zutreffend und meist gut deutsch, die Citate als zuverlässig, den Druck als korrekt, wenn auch namentlich bei den Eigennamen ab und zu ein Spiritus abgesprungen ist. Das Buch wird jedenfalls Lehrern wie Schülern, besonders auch wegen seiner Rücksichtnahme auf Sprachgebrauch und Phraseologie, wertvolle Dienste leisten.

Xenophons Anabasis für den Schulgebrauch erklärt von F. Vollbrecht. Bändchen I (Buch I, II), Bändchen II (Buch III, IV), 9./8. verbesserte Auflage, 1.80 Mk. und 1.20 Mk., oder Bändchen I (Buch I—IV Text), Bändchen II (Buch I—IV, Kommentar mit Holzschnitten und Figurentafeln), 1.20 Mk. und 1.80 Mk.

Die neue Auflage weist gegenüber den früheren bewährten Auflagen einmal in der äusseren Ausstattung bedeutende Verbesserungen auf. Druck und Papier sind tadellos. Sodann hat der Text durch Anschluss an Hug wesentlich gewonnen, ist auch durch Vermehrung der Interpunktionen übersichtlicher geworden. Bei weiteren äusserlichen Änderungen (Aufnahme der Inhaltsangaben in den Text, Anführungszeichen) mag man über die Zweckmässigkeit geteilter Ansicht sein. Die Anmerkungen sind durchgearbeitet und teils gekürzt, teils auch erweitert. Anderes ist in den Anhang verwiesen. Der Exkurs ist auf Grund der neuesten Forschungen auf der Höhe der Wissenschaft erhalten. Die Figurentafeln sind im wesentlichen dieselben geblieben.

Rechnet man alle diese Hilfsmittel (Exkurs über das Kriegswesen, Anmerkungen grammatischen, sachlichen und rhetorischen Inhalts, Anhang mit ziemlich weitgehenden historischen und philologischen Verweisungen, Bildertafeln, Karte) zusammen, so wird man sich doch unwillkürlich fragen: Bezieht sich die Bestimmung „für den Schulgebrauch“ auch auf den Schüler? und da wird mancher Kollege, der das Buch mit grosser Befriedigung benützt, zu dem Ergebnisse kommen: Das Buch ist ein vorzügliches Hilfsmittel für den Lehrer und für die Privatlektüre; aber für einen Schüler von 14 Jahren ist es viel zu reichhaltig, als dass er den Stoff für sich allein bewältigen könnte.

Druckfehler sind dem Ref. nur ganz wenige aufgestossen.

Unklar ist dem Referenten auch in der neuen Auflage § 30 des Exkurses: Wenn die Griechen die Schwenkung gar nicht ausführten („während sie sich noch darüber berieten“), wie soll dann der König sich durch eine Linksschwenkung einer Linie gegenüber aufstellen, über deren Herstellung die Griechen noch gar nicht im reinen sind? So lässt sich die Stelle (I, 10, 10) wohl kaum erklären.

Im übrigen kennt Referent wenig Schulausgaben, die sich mit Vollbrechts Anabasis vergleichen liessen und die man so mit gutem Gewissen empfehlen kann, falls überhaupt noch eine Empfehlung notwendig ist.

Stuttgart. S. Herzog.

Dr. Heinrich Schurtz, **Urgeschichte der Kultur.** Mit 434 Abbildungen im Text, 8 Tafeln in Farbendruck, 15 Tafeln in Holzschnitt und Tonätzung und eine Kartenbeilage. 658 S. Lexikon-Format in elegantem Halblederband. Preis 17 Mk. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut 1900.

Der Verfasser, ein geborener Sachse, dürfte den wenigsten Lesern dieser Zeitschrift bekannt sein. Es ist der gegenwärtige Leiter der ethnographischen Abteilung des Bremer Museums, nachdem er vorher kurze Zeit Privadozent für Geographie und Völkerkunde in Leipzig gewesen war. Er hat ausser anderen Arbeiten auch einen „Katechismus der Völkerkunde (1892)“ und als gekrönte Preisschrift „Das afrikanische Gewerbe (1900)“ veröffentlicht. Das umfangreiche Werk, das er nun hier bietet, ist weniger eine Geschichte der Kultur der Urvölker als vielmehr eine Darstellung der Kulturzustände primitiver Rassen; dabei sind die ausgestorbenen weniger berücksichtigt als die lebenden, woher es kommt, dass gerade der kultivierteste Erdteil, Europa, verhältnismässig am kürzesten wegkommt. Verfasser hat das Bestreben, Thatsächliches zu schildern, wenn auch wohl in genetischer Form, so doch ohne spekulative Tendenz, wie dies z. B. noch Caspari gethan hat in seiner „Urgeschichte der Menschheit mit Rücksicht auf die natürliche Entwickelung des frühesten Geisteslebens, 2 Bände, Leipzig, Brockhaus 1877“, wo im wesentlichen auf die Darwinische Theorie abgehoben wird. Diese Richtung scheint ziemlich aufgegeben. Wenigstens wandelt Schurtz sehr eklektische Wege. Denn, sagt er, die Frage nach der Urheimat des Menschen ist mit dem Fortschreiten der Forschung eher unklarer geworden als bestimmter; und dass es Hochasien sei, meint er, das sei längst der Macht der Thatsachen erlegen.... „Das Problem wird zweifellos seiner Lösung beträchtlich näher gebracht werden, wenn es gelingt, die unmittelbaren Vorstufen des Menschengeschlechtes in ihren Knochenresten irgendwo nachzuweisen, und die Aussicht auf diesen Erfolg ist gestiegen, seitdem die Reste vorgeschichtlicher anthropoider Affen entdeckt sind, die dem Menschen weit näher zu stehen scheinen als die heutigen Vertreter dieser Gattung; das eigentliche fehlende Zwischenglied ist indessen noch nicht gefunden“ (S. 28). Aber trotz dieses Zugeständnisses an die Deszendenztheorie proklamiert Schurtz auf der andern Seite die Kultur und ihre Erzeugung durch den Menschen als das trennende Unterscheidungs-

merkmal zwischen Mensch und Tier. In diesen Dingen wäre uns im Interesse des Publikums, für das Schurtz wohl in erster Linie geschrieben hat, eine scharfe wissenschaftliche Beweisführung lieber gewesen, als so gelegentlich hingeworfene Bemerkungen.

Das Werk, offenbar für gebildete Laien geschrieben, ist nämlich für diese doch nicht durchweg geeignet, insofern Verfasser auch sonst vieles berührt und anschneidet, andererseits auch wieder voraussetzt, was nur der mit den Vorfragen Vertraute weiss. Schurtz setzt in vielen Punkten seiner Darstellung Vorkenntnisse voraus; denn er spricht nur zu häufig sozusagen de omnibus et quibusdam aliis. Am Schlusse erfahren wir denn auch, dass das vorliegende Werk gleichsam nur Bausteine liefern soll zu dem „grossen, nur von vielen Berufenen in schwerer Arbeit zu leistenden Werk der wahren, alles umfassenden Urgeschichte der Kultur (S. 640)". Aber wie umfangreich wird dann erst diese wahre Urgeschichte ausfallen, wenn schon die Skizze diesen Umfang gewonnen hat? Vielleicht gelingt es dem Verfasser auch allein, uns in ruhiger, mehrjähriger Arbeit in einer zweiten verbesserten, aber nicht vermehrten Auflage seiner hier vorliegenden Vorstudien eine schöne, abgerundete, von allen ungesunden Nebenschösslingen befreite, vergleichende Urgeschichte zu bescheren. Dass er das Zeug dazu hat, dafür hat er den Beweis erbracht. Aber Beschränkung muss er sich auferlegen. Der Universalanthropogeograph in ihm muss verschiedene Opfer bringen. Also auf Wiedersehen nach einem nonum prematur in annum.

Schorndorf. Hesselmeyer.

Dr. Paul Lange, Oberlehrer am Gymnasium in Wurzen i. S., **Zur Reform unserer neusprachlichen Schulausgaben.** Verlag der Rossbergschen Hofbuchhandlung.

Auf ein neues und eigenartiges Unternehmen auf dem Gebiet des neusprachlichen Unterrichts macht das kleine Schriftchen Dr. Langes aufmerksam.

Nach einem kurzen Überblick über das seither auf dem Gebiet der Reformlitteratur Geleistete, die sich bis jetzt hauptsächlich mit dem Anfangsunterricht beschäftigte, verlangt der Verfasser nun auch für den Unterricht an Mittel- und Oberklassen Lehrmittel, welche den modernen Forderungen wirklich zu entsprechen vermögen. Diesen Forderungen — Lektüre im Mittelpunkt des Unterrichts, die Fremdsprache als Mittel des Unterrichts, Bethätigung in und an der fremden Sprache statt Übersetzungen — wie sie am schärfsten in den Wendtschen Thesen formuliert wurden, können aber nur solche Lehrbücher wirklich dienen, welche den Zwiespalt der Mehrsprachigkeit aufgeben; vor allem „erscheint die Einsprachigkeit unserer Schulausgaben als eine unerlässliche Vorbe-

dingung für die erfolgreiche Durchführung der Wendtschen Thesen; nicht nur für diejenigen Schüler, welche nach der neueren Methode vorgebildet sind, sondern gerade auch für diejenigen, deren Vorunterricht nach alter Art gestaltet gewesen war, ist es von grossem Vorteil, wenn Wort- und Sacherklärung in der zu erlernenden Fremdsprache gehalten werden.

Die Notwendigkeit dieser Forderung wird wie die Möglichkeit der Durchführung in einleuchtender Weise dargelegt. Nach einem Hinweis auf die frühere Praxis des altsprachlichen Unterrichts, der, solange das Latein als gesprochene Sprache getrieben wurde, ebenfalls mit lateinischen Kommentaren arbeitete, wird gezeigt, dass diese Bestrebungen schon Vorläufer haben in einer Anzahl neuerer Schulausgaben. So kommen z. B. schon in den Velhagen & Klasingschen Ausgaben zahlreiche fremdsprachliche Wort- und Sacherklärungen zur Anwendung, so dass es nur konsequent erschiene, die Fremdsprache durchweg einzuführen[1]), wie es für das Englische in dem Lesebuch von Maier-Assmann, für das Französische in den Büchern des Direktor Alge in St. Gallen bereits geschehen ist.

Die Möglichkeit einer erfolgreichen Durchführung dieses Verfahrens erscheint nach den Erfolgen des Direktor Alge, sowie nach einem eigenen Versuch des Verfassers an der Oberprima eines Gymnasiums als unbestreitbar; allerdings hat es sich bei dem letzteren Versuch gezeigt, dass mit den seitherigen Hilfsmitteln die Schwierigkeiten nicht unbedeutend waren und dass vor allem die für den Lehrer notwendige schriftliche Präparation — wie sie auch Direktor Alge anwendet — soviel Zeit in Anspruch nahm, dass eine Durchführung dieses Verfahrens an mehreren Klassen dem Verfasser unmöglich gewesen wäre.

So ergiebt sich — falls dieses System in weiterem Umfang angewandt werden soll — die Notwendigkeit, dass die künftigen Ausgaben der Schriftsteller mit einem fremdsprachlichen Kommentar versehen werden müssen, welcher für Lehrer und Schüler die zeitraubende Vorbereitungsarbeit leistet, dem letzteren gleichzeitig den nötigen Stoff zur häuslichen Wiederholung liefert und damit der Gefahr, das im Unterricht Gehörte rasch zu vergessen, entgegentritt.

Was des weiteren über die Einrichtung dieser Kommentare, über die Art ihrer Verwendung im Unterricht, über die Frage, ob Präparation vom Schüler zu verlangen ist oder nicht, in der sehr lesenswerten kleinen Schrift gesagt ist, mögen diejenigen Kollegen, welche sich für den Gegenstand interessieren, selbst a. a. O. nachlesen. Der Zweck dieser Zeilen ist erfüllt, wenn es ihnen gelingt, die Kollegen auf diese Schrift aufmerksam zu machen und damit auf das neue Unternehmen, mit welchem

[1]) Wobei selbstverständlich auch die Muttersprache gelegentlich unterstützend beizuziehen ist.

der Rossbergsche Verlag dem oben ausgeführten Bedürfnis entgegenzukommen sich entschlossen hat. Es ist dies die „Neusprachliche Reformbibliothek, welche von Herbst dieses Jahres an unter Leitung von Direktor Dr. B. Hubert (Gotha) und Dr. Max Friedrich Mann (Leipzig) erscheinen wird und bestimmt ist, dem Lehrer wie dem Schüler das Material an die Hand zu geben, um durch stetes Umformen des sprachlichen Stoffs, durch Ersatz von Ausdrücken durch solche gleicher oder ähnlicher Bedeutung, durch Definieren und Umschreibung, durch Veränderung der Satzkonstruktionen u. s. w. grössere Sprachgewandtheit zu erzielen, als es mit den seitherigen Hilfsmitteln möglich war.

H. K.

Seytter, **Übersichtskarte der Bodenkultur des Königreichs Württemberg. Stuttgart, Hobbing & Büchle, 1901.**

Der durch seine „Schulkarte von Württemberg“ und seinen „württembergischen Volksschulatlas“ bekanntgewordene Verfasser hat hiemit ein weiteres, sehr beachtenswertes Lehrmittel für den Unterricht in der Heimatkunde geschaffen, das für jede Schulkarte von Württemberg eine zweckmässige Ergänzung bilden kann. Es werden ja wohl überall in dem geographischen Anfangsunterricht unserer höheren Schulen neben den topographischen Einzelheiten auch die nötigsten Erläuterungen über die land- und forstwirtschaftlichen Verhältnisse der engeren und weiteren Heimat gegeben; aber jeder Lehrer weiss, um wieviel leichter derartige Auseinandersetzungen verstanden und festgehalten werden, wenn das Ohr des Schülers durch das Auge unterstützt wird; und dazu erscheint vorliegende Übersichtskarte recht geeignet. Waldbau, Ackerbau, Gartenbau und Obstbau mit ihren verschiedenen Unterarten sind durch deutlich hervortretendes und geschmackvolles Flächenkolorit dargestellt, während zur Orientierung über die Pferde-, Rinder-, Schaf-, Schweine- und Ziegenzucht leichtverständliche Signaturen dienen; selbst die Schneckengärten sind nicht vergessen. Neben dem unmittelbaren sachlichen Wert, den das Studium einer solchen Karte für unsere Anfänger in der Geographie hat, möchten wir ihm auch eine nicht zu unterschätzende propädeutische Wirkung zuschreiben, durch die dem Verständnis der geographischen Wissenschaft im heutigen Sinn des Wortes, das in den mittleren und oberen Klassen angestrebt ist, mächtig vorgearbeitet wird; nur erscheint es uns von diesem Standpunkt aus als wünschenswert, dass auch Handel und Industrie in ähnlicher Weise zur Geltung gebracht werden, wie auf dem vorliegenden Blatt die Land- und Forstwirtschaft.

Wir empfehlen die Karte den Herren Kollegen, die Unterricht in der Geographie Württembergs erteilen.

Stuttgart. Jaeger.

Neu erschienene Bücher.

☛ **Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.**

Ziemann, Die Grammatik im Dienste des Katechismus. Leipzig, Carl Merseburger.

Örtel, Amerika. Betrachtungen für den geographischen Unterricht. Ibidem.

Örtel, Amerika. Schilderungen für den geographischen Unterricht. Ibidem.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Hanncke, Erdkundliche Aufsätze für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Neue Folge. Glogau, Carl Flemming.

Fischer, Pokornys Naturgeschichte des Tierreichs. Leipzig, G. Freytag.

Ries, Die Gefahren der allgemeinen Volksschule. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchhandlung (E. v. Mayer).

Wunderer, Polybios-Forschungen. Beiträge zur Sprach- und Kulturgeschichte. II. Teil: Citate und geflügelte Worte bei Polybios. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, Th. Weicher.

Ellinger, Rudyard Kipling. Vier Erzählungen. I. und II. Teil. Leipzig, G. Freytag.

Rehajoli, Lehrbuch der italienischen Sprache. München, Th. Ackermann.

Jänicke, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. I. Teil: Das Altertum. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung.

Kiessling, Q. Horatius Flaccus. I. Teil: Oden und Epoden. Ibidem.

Faesi, Homers Odyssee. I. Band: Gesang I—VI. Ibidem.

Hahne, Kurzgefasste griechische Schulgrammatik. II. Teil: Syntax. Braunschweig, O. Graff.

Schweizerische Blätter für Wirtschafts- und Sozialpolitik. Halbmonatsschrift mit Beilage: Sozialpolitisches Archiv. Prof. Dr. jur. N. Reichesberg. Bern, C. Sturzenegger.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Heft 37. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Curtius, Griechische Schulgrammatik bearbeitet von Dr. Wilh. v. Hortel. Leipzig, G. Freytag.

Sachs, Lehrbuch der Projektivischen (neueren) Geometrie. II. Teil: Harmonische Gebilde. Entstehung der Kegelschnitte. Sätze von Pascal und Brianchon. Stuttgart, J. Maier.

Ebneter, Aufgaben zum schriftlichen Rechnen an Secundarschulen. II. und III. Heft. St. Gallen, Fehr (vorm. Huber & Co.).

Hemme, Abriss der griechischen und römischen Mythologie mit besonderer Berücksichtigung der Kunst und Litteratur. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt (O. Goedel).

Willmann, Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium. I. Teil: Logik. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung.

Sperber, Leitfaden für den Unterricht in der anorganischen Chemie. II. Teil. Zürich, E. Speidel.

Belschner, Geschichte von Württemberg in Wort und Bild. Stuttgart, Zeller & Schmidt.

Sklarek, Naturwissenschaftliche Rundschau. Heft 38—45. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Helmolt, Weltgeschichte. Band III: Westasien. Bibliogr. Institut, Leipzig und Wien.

Schröder und die preussische Oberlehrerfrage: eine Ehrenschuld Preussens. Schalke i. Westf., E. Kannengiesser.

Kohl, Griechisches Lese- und Übungsbuch. I. und II. Teil. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

— Griechisches Übungsbuch für Sekunda. Ibidem.

Schenk, Paris Pédagogique. Kiel, Rob. Cordes.

C. Sallusti Crispi Bellum Catilinae. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Franz **Perschinka**. Wien, C. Gerold's Sohn.

P. Vergilii Maronis Aeneidos. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Eman. **Hoffmann**. Ibidem.

Crüger, Lehrbuch der Physik für höhere Schulen. 9. Auflage, vollständig neu bearbeitet von **Hildebrand**. Leipzig, Amelang 1901.

Pietzker, Elemente der mathematischen Erdkunde. Ibidem.

—, Einführung in die Chemie und Mineralogie. Ibidem.

Dietrich, Bibliographie der deutschen Rezensionen mit Einschluss von Referaten und Selbstanzeigen. Band I. Leipzig, Dietrich 1901.

Ankündigungen.

Mitteilung über die Mathematik-Aufgaben im evangelischen und katholischen Landexamen.

Bei dem im Sommer 1902 abzuhaltenden evang. und kath. Landexamen treten bezüglich der Mathematik die Bestimmungen des Erlasses vom 13. Juli 1899 erstmals in Wirkung und Anwendung. Da es für die Schüler, welche an diesen Prüfungen teilnehmen wollen, und für die vorbereitenden Lehrer von Wert sein dürfte, zu wissen, in welcher Weise die in dem Erlass bezüglich dieser Prüfungen gegebene Weisung ausgeführt werden wird, haben auf Veranlassung der Behörde die Referenten für die Prüfungsfächer sich dahin verständigt, als Beispiele und Proben, wie die Aufgaben bei den nächsten Prüfungen gehalten sein werden, einige Aufgaben-Reihen zusammenzustellen, welche die Redaktion in nachstehendem zu veröffentlichen ermächtigt ist.

Bei der Algebra werden in Gemässheit des erwähnten Erlasses ausgeschlossen:

1. alle Aufgaben mit Buchstaben,
2. „ „ „ Proportionen (nicht aber solche mit einfachen Verhältnissen),
3. alle Aufgaben über Ziffern,
4. „ „ „ mittleren Zahlungstermin,
5. „ „ „ Mischungsrechnung,
6. „ „ geometrischen und physikalischen Inhalts,
7. „ Wechselaufgaben,
8. „ alle Aufgaben, welche Rabatt und Diskont in unnatürlicher Auffassung enthalten.

Demnach umfassen die Aufgaben des Landexamens folgendes Gebiet:

1. die Prozentrechnung, und zwar a) Zins, b) Gewinn und Verlust, c) Rabatt und Diskont in natürlicher Auffassung, d) Brutto und Netto, und zwar einzeln oder vereinigt,
2. Bewegungsaufgaben,
3. Teilungsaufgaben,
4. Aufgaben allgemeinen Inhalts, wie Arbeiter, Röhren u. s. w.

I. Reihe.

Berechne den Ausdruck:

$$4\frac{2310}{11550} - \frac{3\frac{121}{165} + 2{,}666\cdots}{\left(\frac{7}{34} + 1\frac{9}{35} + 2.9\right)\cdot\frac{17}{22}\cdot\frac{35}{59}}$$

(Resultat: $x = 1$).

Anmerkung: Periodische Dezimalbrüche dürfen nach dem algebraischen Verfahren in gewöhnliche verwandelt werden.

2. Von einem Kapital giebt das $\frac{4}{15}$fache einen jährlichen Gewinn von $3\frac{1}{2}$ Prozent, das $\frac{7}{20}$fache einen jährlichen Gewinn von 4 Prozent und der Rest einen Verlust von 8 Prozent, so dass der Verlust im ganzen 101 Mk. 20 Pf. beträgt. Wie gross ist das Kapital?

Resultat: 13800 Mk.

3. Bei einem Geschäft standen die Einlagen zweier Personen A und B im Verhältnis 9:8. Da aber A dem B, der das Geschäft leitete, für seine Mühe 1600 Mk. von seinem Gewinn überliess, so war der Gewinnanteil des A nur noch $\frac{7}{10}$ von dem des B. Wieviel betrug hienach der Gewinn des A?

Resultat: A erhält 5600 Mk.

4. Zeichne Dreieck ABC aus $b = 8$ cm; $c = 4$ cm und Winkel $\alpha = 45^0$. Halbiere AC in D, halbiere auch Winkel α durch die Gerade AF, welche BD in E und BC in F trifft. Ziehe noch CG parallel AF, welche die Verlängerung von BD in G schneidet. Ziehe noch CE und AG und beweise jetzt, dass

1. $BE = ED = DG$
2. AG parallel EC und
3. $AE = 3EF$ ist.

II. Reihe.

1. Um wieviel ist der Quotient, den man erhält, wenn die Differenz der Zahlen $3\frac{11}{12}$ und $1{,}533\cdots$ durch die 11fache Differenz von $\frac{17}{40}$ und 0,41 dividiert wird, kleiner als $17\frac{572}{1287}$?

Resultat: 3.

2. Auf einem Haus stehen drei Posten, von denen der erste mit $3\frac{3}{4}$ Prozent, der zweite mit 4 Prozent und der dritte mit $4\frac{3}{4}$ Prozent zu verzinsen ist. Der dritte ist halb so gross als der zweite und der erste ist um 30000 Mk. grösser als die beiden

andern zusammen. Wie gross ist der dritte Posten, wenn alle drei mit 5925 Mk. zu verzinsen sind?

Resultat: 20000 Mk.

3. Ein Mann geht um 7 Uhr morgens vom Orte A nach dem Orte B und braucht durchschnittlich zu 3 Kilometern 20 Minuten. Um 3 Uhr nachmittags fährt auf einer neben der Strasse liegenden Bahn der Zug von B nach A und kommt zu derselben Zeit in A an, zu der der Mann in B eintrifft. Wie weit sind die beiden Orte von einander entfernt, wenn der Zug in einer Stunde 45 Kilometer zurücklegt? wann und wo fährt der Zug an dem Mann vorbei?

Resultat: AB = 90 km; Begegnung um 3 Uhr 20 Minuten, 15 km von B.

4. Zeichne das Dreieck ABC aus BC = 6 cm; AC = 5 cm und AB = 4 cm. Verlängere CA um das Stück AD = AB und ziehe DB. Ziehe durch C die Parallele zu AB, welche die Verlängerung von DB in E schneidet. Mache auf EB das Stück EF = DB, errichte auf EF das Mittellot, welches CE in G trifft. Verbinde noch C mit F und beweise, dass

1. $\sphericalangle ADB = \frac{1}{2}\alpha$
2. $CD = CE$
3. $CF = CB$ und
4. $\sphericalangle BCF = \beta - \gamma$ ist.

III. Reihe.

Die Differenz der Brüche $6\frac{53}{60}$ und 1,15 soll von der Summe $1\frac{2}{5} + 2\frac{1}{2} + 3\frac{5}{8}$ abgezogen und der Rest durch einen Quotienten dividiert werden, der herauskommt, wenn man 2,6875 durch $\frac{3}{5}$ dividiert. Mit welcher Zahl muss das Ergebnis multipliziert werden, dass 2 erscheint?

Resultat: 5.

2. Ein Händler hatte 360 Hasen, das Stück zu 3 Mk. gekauft und davon schon eine Anzahl zu 3 Mk. 35 Pf. verkauft, als der Eintritt ungünstigen Wetters ihn veranlasste, den Preis auf 3 Mk. 50 Pf. zu erhöhen. Wieviel Hasen verkaufte er zuerst, wenn er nach dem Verkauf aller im ganzen $14\frac{4}{9}$ Prozent verdiente?

Resultat: 160 Hasen zu 3 Mk. 35 Pf.

3. Drei Bauern mieteten für 360 Mk. eine Wiese zur Weide für ihre Kühe. A treibt eine bestimmte Anzahl 12 Wochen lang,

B 11 Stück mehr als A 10 Wochen lang und C endlich 50 Stück 13 Wochen lang auf dieselbe. Wenn nun C 195 Mk. bezahlt, wieviel müssen A und B einzeln bezahlen?

Resultat: A zahlt 72 Mk., B 93 Mk.

4. Zeichne das rechtwinklige Dreieck ABC aus der Hypotenuse BC = 6 cm und dem Winkel ABC = 60°. Halbiere die zwei durch Verlängerung von AB und AC in B und C entstandenen Aussenwinkel und fälle vom Schnittpunkt O der Halbierungslinien auf BC, AC und AB die Lote OF, OG und OH. Beweise nun,

1. dass OF = OG = OH ist,
2. dass OA den Winkel BAC halbiert und
3. dass HAGO ein Quadrat ist.

IV. Reihe.

1. Es soll die Summe der Zahlen $14\frac{31}{70}$, $3\frac{23}{40}$ und $2\frac{93}{168}$ durch die Differenz geteilt werden, welche übrig bleibt, wenn von der Zahl 20 das Produkt von 2,833 · · · · und 3,428571 428571 · · · · abgezogen wird.

Resultat: 2.

2. Jemand verkauft zwei Stücke einer Ware, das eine für 260 Mk. 40 Pf., das andere für 272 Mk. 80 Pf. Wird bei Barzahlung für das erste Stück $4\frac{1}{2}$ Prozent Rabatt weniger gewährt als für das zweite Stück, so wird die Barzahlung für beide Stücke gleich gross. Wieviel Prozent Rabatt werden für das zweite Stück bewilligt.

Resultat: $10\frac{3}{4}$ Prozent.

3. Ein Behälter kann durch zwei Röhren in 24 Minuten bzw. 30 Minuten gefüllt und durch eine dritte Röhre in 18 Minuten entleert werden. Wieviel Minuten nach der Öffnung der ersten Röhre ist der Behälter gefüllt, wenn die zweite 5 Minuten nach der ersten und die dritte zwei Minuten nach der zweiten geöffnet wird?

Resultat: 40 Minuten.

4. Zeichne das Trapez ABCD aus der unteren Grundlinie BC = 5 cm, der Diagonale BD = 5 cm, $\sphericalangle$ B = R und $\sphericalangle$ C = $\frac{3}{4}$ R. Fälle von B auf CD das Lot, welches die Verlängerung von AD in E trifft, ziehe EC und fälle auf sie das Lot BF. Beweise jetzt:

1. dass BCED ein Rhombus ist,
2. dass Dreieck ABD gleichschenklig ist und
3. dass BD und BC den Winkel ABF trisezieren.

Zum Betrieb des Französischen an den Mittelklassen unserer Gelehrtenschulen.

Von Oberpräzeptor Dr. Hesselmeyer in Schorndorf.

I.

Das Französische hat lange um den Eintritt in den ordentlichen Unterricht unserer höheren Lehranstalten kämpfen müssen; wie lange durfte es gleichsam nur vor der Thüre Platz nehmen! Und trotzdem gab es selbst in diesen Zeiten Leute genug in Deutschland, die des Französischen mächtig waren. Ich will mich hier jedoch nicht über den status quo ante verbreiten. Es soll dies — denn es hat auch seinen Reiz und sein Lehrreiches — an einem andern Ort geschehen. Ich möchte im folgenden den status quo ins Auge fassen. Nun das Französische längst ordentliches Unterrichtsfach geworden und ihm als solchem durch die neuen Lehrpläne weit mehr Wichtigkeit beigemessen worden ist als ehedem, hat sich bereits auch ein Streit entsponnen über die Art, wie es am rationellsten zu lehren sei. Ob praktisch oder grammatisch oder praktisch-grammatisch?

Die Lehrpläne haben sich, so scheint es einstweilen, für das letztere als für den ausgleichenden Mittelweg entschieden. Sie betonen zwar die grammatische Methode, wobei aber auch das Praktische oder, wie sie sich ausdrücken, die „Gewöhnung ans Idiom" als erweitertes Lehrziel empfohlen wird. Es wird also gewissermassen durch die Lehrpläne ein Dualismus stabiliert. Eine Haupt- und eine Nebenforderung sehen wir aufgestellt und zur Bedingung des Unterrichts gemacht. Weil man nun aber in praxi dieser Doppelbedingung nicht genügen kann, da es von jeher vom Übel war, zweien Herren dienen zu müssen, so haben bereits die Lehrer des Französischen an Vollanstalten darüber zu klagen angefangen, dass sie mit der ihnen zur Verfügung gestellten Stundenzahl das doppelte Lehrziel, Grammatik und Gewöhnung ans Idiom durch Sprechübungen, nicht erreichen können, obwohl gegen früher dem Französischen mehr Zeit zugemessen worden ist.

Was sollen nun aber vollends die Lehrer an jenen Schulen thun, die in ihrem äusseren Gefüge noch ganz die Form der Trivialschule Melanchthons bis auf den heutigen Tag gewahrt haben, die Lehrer an den württembergischen Lateinschulen? Die einklassige Lateinschule, ein Gemisch von 3 bis 4 Jahrgängen

unter einem Lehrer, nimmt im Gelehrtenschulwesen nicht bloss Württembergs, sondern Deutschlands überhaupt eine völlig isolierte Stellung ein. Unter normalen Verhältnissen kann sie bloss alle 2 Jahre Schüler aufnehmen, um nicht zu viel Jahrgänge nebeneinander anzuhäufen, und sie kann deshalb ihr Lehrziel als erreicht betrachten, wenn sie im Lateinischen das Pensum der Quarta erledigt. Und was das Französische betrifft, das nunmehr für alle Schüler obligatorisch ist, so wird ihr vom Lehrplan ausdrücklich empfohlen, damit gleichfalls nur alle 2 Jahre anzufangen. Dies hat zur Folge, dass ein Schüler der einklassigen Lateinschule für das Französische gewöhnlich nur 2 Jahre übrig haben wird. Es lässt sich also in der einklassigen Lateinschule das Lehrziel der Quarta und teilweise auch dasjenige der Untertertia erreichen. Will oder soll der Lehrer, privaten Wünschen Rechnung tragend, mehr thun für solche Schüler, die mit dem Austritt aus der Lateinschule ihre Schulbildung nicht abschliessen wollen, so wird das in diesem Fall zu erweiternde Pensum in Überstunden bewältigt werden müssen.

In der zweiklassigen Lateinschule, deren Unterklasse Sexta und Quinta und deren Oberklasse Quarta, Unter- und Obertertia darstellt, fällt das Französische der Oberklasse zu und wird hier am besten jedes Jahr begonnen, so dass stets 3 getrennte französische Abteilungen nebeneinander bestehen. Der Lehrplan schreibt 4 französische Wochenstunden vor: es kommen also auf den einzelnen französischen Jahrgang $\frac{4}{3}$ oder $1\frac{1}{3}$ Stunden wöchentlichen mündlichen Unterrichts. An humanistischen Vollanstalten dagegen kommen auf die entsprechenden Jahrgänge durchschnittlich je $\frac{8}{3}$ oder $2\frac{2}{3}$ Stunden, an Realgymnasien sogar $\frac{14}{3}$ oder $4\frac{2}{3}$ Stunden mündlichen Unterrichts. *Es verhalten sich also Lateinschule, Gymnasium und Realgymnasium zu einander wie 4 : 8 : 14 oder wie 2 : 4 : 7, und doch soll die Lateinschule dasselbe erreichen wie die andern*; denn sie hat ihre Schüler auf die Obertertia oder Untersekunda beider Gattungen von Gymnasien vorzubereiten. Dass die einzelnen Jahrgänge der Lateinschule minder zahlreich sind, als die entsprechenden Klassen der Vollanstalten; dass der Oberpräzeptor, weil er zugleich auch den lateinischen und griechischen Unterricht erteilt, hie und da (aber höchstens bei Klassenarbeiten oder am Schluss des Schuljahrs, wenn er sein lateinisches und griechisches Pensum erreicht hat) auf Kosten der alten Sprachen eine weitere Stunde dem Französischen zuwenden kann, ist richtig,

aber von geringer Bedeutung fürs Ganze. Denn die geringere Schülerzahl fällt wenig ins Gewicht. Man bleibt auch mit wenigen Schülern an Schwierigkeiten lange hängen, und zudem ist die Wahrscheinlichkeit sehr gross, dass in den volleren Klassen der Vollanstalten sich verhältnismässig mehr Schüler von guter Befähigung finden, dass also Eifer und gegenseitiger Ansporn bei der grösseren Klasse grösser sind als bei der kleineren, wodurch die Hemmung, die die grössere Zahl mit sich bringt, wieder ausgeglichen wird. Kurz, es kann die Oberklasse einer zweiklassigen Lateinschule wegen der Zersplitterung der Zeit nicht leicht Schritt halten mit den entsprechenden Jahrgängen des Gymnasiums, und vollends in Konkurrenz mit den entsprechenden Jahrgängen eines Realgymnasiums muss sie unterliegen.

Normalerweise stehen dem Oberpräzeptor auf dem Papier jährlich ungefähr 40 · 4 oder 160 Stunden, thatsächlich aber infolge verschiedener Zufälle nur etwa 145 Stunden zur Verfügung. Das macht bei 3 Jahrgängen auf die Abteilung 48 bis 50 Stunden. In dieser Zeit sind mindestens 80 Seiten Übungstext zu bewältigen, wobei an die empfohlenen Sprechvorübungen noch nicht gedacht ist. Zöge man aber diese auch in Betracht, so blieben nach Abzug der auf das Abhören der Vokabeln, das Repetieren und die nötige Regelerklärung verwendeten Zeit für das Hin- und Herübersetzen der 80 Seiten Übungstext nicht mehr 50, sondern, da, halbwegs greifbare Parliererfolge vorausgesetzt, für diese „Gewöhnung ans Idiom" doch auch eine halbe Stunde zu rechnen wäre, nur noch etwa 25 Stunden übrig. Welcher Bellachini unter den Neusprachlern aber brächte es zuwege, in 25 Stunden 80 Seiten Übungstext so zu bewältigen, dass die Schüler im sicheren Besitz des grammatikalischen Stoffes wären, der in jenen Übungssätzen und -Stücken enthalten ist? So viel ist sicher: lässt man auch die Nebenforderung des Lehrplans unbeachtet d. h. treibt man auch keine systematischen, sondern nur ganz gelegentliche Sprechvorübungen, wie man sie schliesslich auch früher schon, ehe die besondere Vorschrift bestand, der Natur der Sache entsprechend vornahm, ohne aber bei Prüfungen damit Effekt machen zu wollen, so reicht auch dann schon die Zeit nur knapp. Auf Kosten eines anderen Faches, man hat es natürlich aufs Lateinische hiebei abgesehen, lässt sich aber das Französische nicht steigern. Also was thun? Die Antwort dürfte nicht schwer zu finden sein. Man hat, um das Gleichgewicht herzustellen, die Stundenzahl nicht zu steigern,

wohl aber die Ansprüche zu vermindern. Und damit sind wir am Kernpunkt der ganzen Frage[1]) angelangt.

Es war ja gewiss mit grosser Genugthuung auch von philologischer Seite zu begrüssen, dass der neue Lehrplan vom Jahr 1891 dem Französischen jene Reorganisation brachte, durch welche dieses Fach aus dem scheintoten Zustand, in dem es bis dahin an den lateinischen Schulen vegetiert hatte, befreit wurde. Der Fortschritt lässt sich nicht deutlicher kennzeichnen als durch die Thatsache, dass seit 1894 von einem Landexaminanden eine gleich schwierige Komposition zu leisten ist, wie ehedem von einem Abiturienten. Mit dieser Vermehrung des grammatikalischen Stoffes aber auf der Mittelstufe könnte man sich wirklich zufrieden geben. Allein der Appetit kommt im Essen: es wird erklärt, dass es einer lebenden Sprache unwürdig sei, wenn man sie rein grammatikalisch erlernen lasse; gleich von Anfang an müsse man sie auch praktisch üben. Und der Lehrplan hat diese Theorie wenigstens teilweise acceptiert. „Lehrer und Schüler haben sich bei Besprechung und Reproduktion des Inhalts eines gelesenen Stückes der französischen Sprache zu bedienen, und die Schüler haben es zu einer raschen und sicheren Auffassung des französisch Gesprochenen zu bringen.“ Dies ist doch nichts anderes als das Verlangen nach einiger, wenn auch nur schulmässiger oder schülerhafter, französischer Konversation. Mützell hatte recht (Zeitschr. f. Gymn.-Wesen 1849 S. 34): es ist eine totale Umgestaltung, gut deutsch-gründlich mit teilweise idealem Aufschwung.

Aber die Konsequenz dieses schönen Gedankens auch bei dem besten Willen? — Zunächst sind die Verstandeskräfte von Quartanern und Tertianern in den fremdsprachlichen und mathematischen Stunden durch das Neue, das fast mit jedem Tag hinzukommt, so angestrengt, dass die Schüler den Zwang, sich auch noch französisch ausdrücken oder französisch Gesprochenes ohne weiteres verstehen zu sollen, nicht als angenehme Abwechslung, als eine Art Auslösung, empfinden, sondern als ein neues besonderes Lernfach neben der französischen Grammatik. Man wird aber auch

[1]) Klumpp († 1868 als Vizedirektor des württ. Studienrats, eifriger Gymnasialreformer der dreissiger und vierziger Jahre) erklärte seiner Zeit diese Frage des Französischen an den Gelehrtenschulen für „eine der schwersten Fragen“ cf. Zeitschr. f. Gymn.-Wesen 1849 S. 452.

von einer physischen Überanstrengung reden dürfen sogar auf Seiten des Lehrers, die diese scheinbar so harmlose und selbstverständliche Forderung der Neusprachler bedeutet. Man male sich doch das Detail aus. Hat man nicht genug Geschäft, wenn in verhältnismässig kurzer Zeit neben einer befriedigenden französischen Orthoepie und Orthographie die französischen Sprachregeln Mann für Mann einzuüben sind? Nun ist es ja wohl richtig, dass vernünftige Inspektoren und Visitatoren diesen Teil der Vorschrift des Lehrplans, der das Französischsprechen betrifft, auf sich beruhen lassen. Aber damit ist er nicht zurückgenommen, auch damit nicht, dass es im Lehrplan für die Oberstufe heisst: Geläufigkeit im freien mündlichen Gebrauch der französischen Sprache wird aber „auch hier" nicht durchweg erzielt werden „können". Denn damit ist doch gesagt, dass man auch auf der Mittelstufe sich mit der Erzielung dieses freien mündlichen Gebrauchs der französischen Sprache befassen sollte. Wenn man aber stillschweigend zugiebt, dass diese Nebenforderung doch mehr platonisch gemeint sei, wäre es da nicht einfacher, sie wenigstens im Lehrplan für die Mittelstufe, für die Elf- bis Vierzehnjährigen, zu streichen und dieses Damoklesschwert zu entfernen? Für jüngere Lehrer könnte dadurch eine wesentliche Beruhigung eintreten. Solange es für uns noch nicht an dem ist, dass das Französische Unterrichtssprache wird [1]), kann man auch nicht verlangen, dass man mit Lateinschülern in 3 Jahren in wöchentlich einer bis anderthalb Stunden mündlichen Unterrichts im Französischen so weit kommen solle, dass die Schüler nicht bloss die gesamte Formenlehre, sowie die Hauptregeln der französischen Syntax nebst einem entsprechenden Wörtervorrat gelernt, sondern es auch noch zu einiger Geläufigkeit im mündlichen Gebrauch der französischen Sprache gebracht haben. Man kann das wie gesagt schon aus physischen Gründen nicht verlangen, und die sind schliesslich doch die ausschlaggebenden für Lehrer und Schüler. Übermenschen sind wir nicht, wenn wir uns auch in unseren theoretischen Anforderungen oft so geberden. Ultra posse nemo obligatur.

Daran ändert auch nichts die Stellung, die z. B. der Romanist Tobler (Berlin) auf der bekannten Berliner Dezemberkonferenz vom Jahr 1890 zu dieser Frage genommen hat. Er meinte: das Französische ebenso eingehend grammatisch zu betreiben wie die alten Sprachen, hätte keinen vernünftigen Sinn mehr; die Kate-

[1]) Vgl. z. B. die Ausführungen im N. Korr.-Bl. 1901 S. 446 f.

gorien, in denen die Formen unterzubringen seien, seien den Schülern schon geläufig (aber doch die Formen selbst noch nicht!). Es gehe aber im Französischen unendlich viel rascher vorwärts als es an lateinlosen Schulen geschehen könne (gewiss; darum sind ihm auch an den lateinischen Schulen weit weniger Stunden angesetzt als an den lateinlosen; nach dem württ. Lehrplan z. B. im Verhältnis von 61 : 18 (s. Fehleisen S. 82 f. und 52). Da nun im Lateinischen das Sprechen nicht mehr angestrebt werde, so müsse (!) das Französische in die Lücke treten. Denn das Sprechen und Schreiben einer fremden Sprache müsse notwendig von einem Gymnasium mitgebracht werden, es sei ein Bildungsmittel von so ungeheurer Bedeutung, dass eine Hauptaufgabe des Gymnasiums nicht gelöst wäre, wenn dies nicht erreicht würde. Freilich dürfe dann der Unterricht nicht in die Hand des ersten besten Botanikers oder Mathematikers gelegt werden, sondern man müsse ihn in die des kundigsten Mannes legen (und das Französische zum Haupt- und Zentralfach machen!). Dann müsse und könne erreicht werden (auf Kosten der jugendlichen Spannkraft!) eine gewisse (was heisst das?) Leichtigkeit, Sicherheit und Korrektheit im freien mündlichen und schriftlichen Ausdruck über den Schülern geläufige Gegenstände des täglichen Lebens und Unterrichts und eine mühelose, richtige Artikulation der fremden Laute im zusammenhängenden Sprechen. Einzelne Aufsätze über Gegenstände, die dem Schüler sachlich keine Schwierigkeiten bereiten, müsse er leicht anfertigen können. Nur auf Grund dieser Vorbildung, welche nicht auch noch der Universität für die bestehenden fremdsprachlichen Seminarien überwiesen werden dürfe, sei es dieser möglich, die wissenschaftliche Bildung zu vermitteln.

So heiss, wie die Suppe auf den Tisch gestellt wird, wird sie bekanntlich nicht gegessen. Man sieht sofort, dass die Neusprachler nun in denselben Fehler zu fallen im Begriff sind und thatsächlich schon gefallen sind, den man so gern dem alten Gymnasium zum Vorwurf gemacht hat: es bilde nur Philologen heran, und das sei nicht seine Aufgabe. Ebenso ist es aber auch nicht seine Aufgabe, junge Franzosen heranzudressieren, die dann, wie dies thatsächlich der Fall ist, ihre deutsche Muttersprache mit Gallicismen verunstalten, also verlernen!

Die modernen Sprachen müssen vielmehr für das Gymnasium Nebenfächer bleiben, und der Krebsschaden, von dem Schrader auf der genannten Konferenz sprach, an dem der gegenwärtige

Unterrichtsbetrieb leide, dass nämlich für alle Nebenfächer das Vorgeschriebene streng gefordert werde, würde durch solch übertriebene Vorschriften, wie sie hier Tobler vorschweben, damit er tüchtig vorgeschulte Mitglieder für die Hochschulseminarien der modernen Sprachen bekomme, noch mehr um sich greifen. Die Konferenz sprach sich denn auch schliesslich nur dahin aus, dass das Gymnasium zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauch der modernen Sprache, speziell des Französischen „anleite", und es wurde betont, namentlich von dem Philosophen Zeller, dass es sich zunächt nur um Lesen, Schreiben und Kenntnis der Litteratur handeln könne, während man das Sprechen nur gut im fremden Lande lerne oder wenn man im Inland Gelegenheit dazu habe, also in der Familie oder sonst durch privaten Verkehr mit Ausländern. Dies ist entschieden der richtige, vernünftige und massvolle, zu allen Zeiten und bei allen Völkern wiederkehrende Standpunkt einer lebenden Fremdsprache gegenüber. Und auch das unterschreibt wohl jeder gern, was der preussische Provinzialschulrat Kruse einwarf und zu bedenken gab, dass es „eine pedantische Anmassung sei, eine fremde Sprache so sprechen zu wollen (und es gar von der Schule zu verlangen) wie die Eingeborenen. Engländer und Franzosen, die bei uns Deutsch sprechen, wollen ihr Organ gar nicht nach dem Deutschen modeln, und uns klinge diese ausländische Betonung ganz angenehm. Nur der Deutsche, der sich herzlich wenig bemüht, die Untugenden seines heimischen Dialekts abzulegen, wolle französisch nicht anders als nach dem Muster von Paris und Genf sprechen."

Im selben Sinn habe ich bei der Debatte „über den französischen Unterricht an der Lateinschule" auf der letzten Versammlung des Württembergischen Gymnasiallehrervereins mich dahin geäussert, es genüge wohl, wenn es unsere Schüler auf der Mittelstufe zunächst einmal zu einer „zivilen" Aussprache im Französischen bringen; die Erreichung einer polierten, dialektfreien Aussprache müssen wir ihrem späteren etwaigen Aufenthalt im Ausland oder einer anderen Gelegenheit überlassen. Und wieviel Prozent unserer Schüler kommen denn überhaupt später einmal in die Lage, dauernd französisch oder englisch zu sprechen? Jedenfalls weit weniger Prozent als es Prozente solcher sind, welche später französisch oder englisch lesen und schreiben zu können wünschen. Und für diese hat die Schule des Inlands in erster Linie durch ihren Unterricht in der modernen Sprache zu sorgen. Dies aber geschieht

wohl am sichersten durch die grammatische Methode. Herder hatte vollkommen recht, wenn er auch mit Bezug auf die modernen Sprachen in seinem „Sophon" (1800) verlangte: „Grammatik aber muss man lernen. Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau, wenigstens nicht sicher schreiben und sprechen" (S. 25).

Es birgt denn auch die ausschliesslich praktische Methode selbst bei scheinbar glänzenden Unterrichtserfolgen die Gefahr der Ungründlichkeit des Wissens in sich.

II.

Wir stehen also unter dem Eindruck, dass sich das Französische im Lauf der Zeit seinen, sagen wir, berechtigten Platz in den lateinischen Schulen erobert hat, dass aber die Vertreter des Faches sich in der Freude über das Erreichte mehr versprechen als sie halten können. Denn entweder ist die Zielforderung: Beherrschung des französischen Idioms — dann kann man in diesen 3 Jahren nicht so viel grammatikalisches Wissen verlangen, oder die Zielforderung ist: Beherrschung der französischen Schulgrammatik — dann kann man daneben in 3 Jahren nicht auch noch ein gewisses Mass von französischer Konversation verlangen. Das Mehr an Sprachfertigkeit hat ein Weniger an grammatikalischen Kenntnissen zur Voraussetzung, und das Plus von grammatischem Wissen ein Minus von sprachlichem Können. Beides zusammen aber geht nicht bei den Verhältnissen unserer Lateinschule. Nun glaube ich aber, dass es dem Wesen und Zweck der Gelehrtenschule eher entspricht, wenn sie ihre Schüler die lebende Fremdsprache zunächst wissenschaftlich lehrt und ihnen durch die grammatische Methode einen Einblick in ihren Bau und, wie Herm. Planck in seinem Programm vom Jahr 1888 (S. 14) sich ausdrückt, „jene Einsicht in ihre Gesetze giebt, ohne welche jedes sprachliche Wissen nur ein unbewusstes gedächtnismässiges bleibt".

Wenn ich so einerseits ein freudiger Bekenner der grammatischen Richtung bin, so bin ich andererseits weit entfernt zu leugnen, dass man bei den modernen Sprachen auch praktische Zwecke zu verfolgen habe. Aber jedes zu seiner Zeit. Hat der Lateinschüler ein sicheres grammatisches Wissen bekommen, so soll er erst auf der Oberstufe Gelegenheit haben, 4 Jahre lang zweimal wöchentlich bei ausreichender Lektüre Flugversuche zu machen d. h. freies Reproduzieren des Gelesenen zu probieren, während die Geläufigkeit

im freien mündlichen Gebrauch der französischen Sprache zugestandenermassen nicht durchweg wird erzielt werden können.

Überhaupt, wollte man das Französischsprechen mit den Neuphilologen neuester Richtung zur ausschlaggebenden Zielforderung auch für die Mittelstufe erheben, dann dürfte man unsere Schüler nicht mit den Klassikern der französischen Sprache bekannt machen, sondern man müsste ihr Können, ihren Wortschatz möglichst nach der technischen, kommerziellen und naturwissenschaftlichen Seite hin zu bereichern und zu erweitern suchen, was aber gewiss nicht die Aufgabe einer wissenschaftlichen Bildungsanstalt sein kann. Auch die Realschulen bezwecken dies nicht. Zu welchen Täuschungen und Enttäuschungen die Anpreisungen der Neusprachler mitunter führen können, das zeigt der Brief eines Vaters, den Bahlsen im „Unterricht" (1901 S. 39) mitteilt.

Wo nun wie in Württemberg (aber auch in den anderen Staaten) die Zielforderung im Examen noch die Übersetzungsleistung ist (denn sie bleibt doch das sicherste Mittel, das thatsächliche Können der Schüler zu kontrollieren), da kann man nicht daneben noch einer anderen Zielforderung, der Gewandtheit im mündlichen Gebrauch, nachjagen. Mit Recht wurde auch auf der Bremer Philologenversammlung (45.) auf die Unmöglichkeit hingewiesen, zwei so entgegengesetzten Forderungen der neuen Lehrpläne gleichzeitig gerecht zu werden. Werde dem Lehrer zugemutet, an zwei Strängen zu ziehen, so erlahme am Ende auch die rüstigste Kraft, vollends, können wir hinzufügen, wenn diese, wie an den zweiklassigen Lateinschulen, durch eine Fülle von Fächern und durch den gleichzeitigen Unterricht an drei Jahrgängen aufs äusserste angespannt ist. Für den Schüler selbst aber ist dieser Zickzackkurs, dieser Dualismus in der Methode bei einem und demselben Lehrgegenstand ebenso verwirrend als schädlich. Ich vertrete also — und befinde mich dabei in durchaus achtungswerter Gesellschaft — die Ansicht, dass sich auch hier in der Beschränkung der Meister zeigt, d. h. dass, wenn es nicht einmal die lateinlosen Anstalten, bei denen das Französische den Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichts bildet, zur Beherrschung der französischen Sprache für den praktischen Gebrauch bringen und die grammatische Methode noch keineswegs entbehren können, dass dann die Lateinschulen nicht mit beiden Methoden behelligt werden, sondern sich nach wie vor auf die bewährte grammatische Methode beschränken sollten.

Aber es hat überhaupt den Anschein, als ob „in Bezug auf manche Anweisungen der neuen Lehrpläne die Regierungen selbst noch nicht ihr letztes Wort gesprochen zu haben meinen“ (vrgl. Bahlsen a. a. O. p. 35). Es wird eben wahr bleiben, dass das Französische wie jede lebende Sprache „nur auf zweierlei Weise erlernt werden kann: entweder praktisch durch lebendigen Verkehr mit Eingeborenen und solchen, die des fremden Idioms selbst schon vollkommen mächtig sind, oder durch schulmässigen Unterricht d. h. durch systematisch geordnetes Erlernen und Einüben der grammatischen Regeln und durch Einprägen von Vokabeln und Redensarten, verbunden mit Exponieren und Komponieren“, woran sich also auf der Oberstufe vor allem Reproduktionsübungen anzuschliessen hätten, wie denn z. B. in der Seekadettenprüfung verlangt wird, einen französischen Abschnitt zu lesen und seinen Inhalt sofort wieder mündlich mit anderen Worten (französisch) wiederzugeben, während als schriftliche Leistung eine Exception die Aufgabe bildet.

Die ausschliesslich praktische Art jedoch führt, wie bereits angedeutet, zunächst bloss zur Kenntnis der Umgangssprache. Da sie aber noch keine klare Zielforderung gefunden hat, so leuchtet ein, dass sie für öffentliche Lehranstalten sich nicht wohl eignet, vollends nicht für unsere Gelehrtenschulen, wo noch andere Fremdsprachen zu lernen sind und dem Französischen nicht so viel Zeit zur Verfügung steht, dass der Lehrer mit den einzelnen Schülern ein lebendiges Gespräch führen könnte: weder Geläufigkeit im Gebrauch der französischen Sprache noch Sicherheit in der Grammatik der Fremdsprache, sondern keines von beiden, nämlich Unsicherheit im mündlichen wie im schriftlichen Gebrauch, wäre die Folge. Aufgabe der Schule ist es, wir wiederholen dies ausdrücklich, zur späteren Konversation eine solide grammatikalische Grundlage zu bieten, und dass hierin nach dem neuen Lehrplan entschieden mehr geschieht als früher, das ist an sich ein grosser Fortschritt, und einer Beschneidung dieses zunächst den Mittelklassen vorgeschriebenen Lernstoffes möchten wir entschieden nicht das Wort reden.

Die Bewältigung des Stoffes ist uns möglich, aber nur, wenn man alle Seitensprünge unterlässt und als nächstes erstrebenswertes Ziel die Einübung der regelmässigen und unregelmässigen Formenlehre und die Hauptregeln der Syntax in Verbindung mit einer fliessenden Aussprache fest im Auge behält. Dass dies aber vorderhand das eigentliche Ziel des französischen Unterrichts auf den Gelehrten-

schulen sein soll, beweist, wie gesagt, die Zielforderung: Fertigung einer Prüfungsarbeit aus dem Deutschen in das Französische. Solange in dieser Zielforderung keine Änderung eintritt — und es wäre um der Stätigkeit im Unterricht willen dringend zu wünschen, dass die Behörden in dieser Richtung abermaligen Velleitäten nicht nachgäben, wonach an Stelle der Komposition ein freier französischer Aufsatz oder ein französisches Kolloquium treten soll —, solange haben wenigstens die Mittelklassen keine andere Wahl, als an der grammatischen d. h. wissenschaftlichen und damit an der dem Zweck der Gelehrtenschule entsprechendsten Methode festzuhalten.

III.

In einem loseren Zusammenhang mit dieser Frage, wie das Französische auf Grund der neuen Lehrpläne an den Mittelklassen der Gelehrtenschulen zu betreiben sei, steht die andere, ob es geraten sei, das Französische im Sinne der Reformschule zum Hauptfach für Sexta, Quinta und Quarta machen, wie dies, vorgeblich um die Lateinschule vor dem Ruin zu bewahren, allerneuestens auch von humanistischer Seite in der Tagespresse empfohlen wird. Abgesehen davon, dass die Lateinschulen nicht einseitig diesem Reformplan angepasst werden können, weil sie sonst in der Luft hingen, sondern dass die Reformlateinschule bloss dann möglich wäre, wenn unsere sämtlichen Vollanstalten in Reformgymnasien und Reformprogymnasien umgewandelt würden, möchten wir raten, dieser Prävalenz des Französischen von humanistischer Seite aus nicht fortwährend Vorschub zu leisten.

Die württembergische Vollrealschule hat für das Französische im ganzen 61 Wochenstunden, das Realgymnasium 27, das Gymnasium 18, die Reformschule aber 38 angesetzt. Bloss die Mittelklassen berücksichtigt, ergiebt sich folgendes Verhältnis Realschule : Realgymnasium : Gymnasium : Reformschule = 44 : 14 : 8 : 22. Wer auf der Mittelstufe dem Französischen unter den Fremdsprachen einen derartigen Raum einräumt, der räumt ihm einfach das Feld, der verwandelt die seitherige Gelehrtenschule mit obligatorischem Französisch in eine Realschule mit obligatorischem Latein, indem er das Französische an Stelle des Lateinischen zum Zentralfach erhebt. Liegt dies im Sinne des Humanismus? Zudem ist es noch keineswegs eine ausgemachte Thatsache, dass die Reformschule nicht im Irrtum ist, und dass ihr die Zukunft gehört. Deshalb sollte der bestehende Unterrichtsbetrieb gewahrt bleiben. Bis jetzt sind aus

ihm und durch ihn, nicht trotz, sondern wegen seines „Geduldspiels“ in den alten Sprachen mit die besten leitenden und führenden Kräfte des Volkes hervorgegangen, die auch unter den schlimmsten Wechselfällen des Lebens die schwersten Aufgaben gelöst haben, vor welche die Geschichte und Vorsehung ein Volk gestellt haben. (Vgl. das Protokoll der Dezemberkonferenz S. 483 ff.) Auch das möchte sehr zu beachten sein, was ebendort (S. 390 ff.) zu lesen steht: Der Satz, dass das Lateinische für Sexta, Quinta und Quarta zu schwer sei, ist durch die Praxis widerlegt, richtige Behandlung macht diesen lateinischen Anfangsunterricht zum erfreulichsten im Gymnasium. Gerade das Lateinische und nicht das Französische ist der sicherste Prüfstein, ob der Schüler zur Gymnasiallaufbahn passt oder nicht.

Ferner spricht gegen den Versuch, das Französische zur ersten wissenschaftlichen Fremdsprache an Stelle des Lateinischen zu machen, auch der Umstand, dass man das Französische anders schreibt als spricht, eine Hemmung, die beim Lateinischen für den Anfänger wegfällt. Mit dem Französischen wird ihm durch die Verschiedenheit in Schreibung und Aussprache auf den an sich schon (mit Recht) mühevollen Weg zur wissenschaftlichen Arbeit ein ganz unnötiger Klotz in den Weg geworfen, ihm also ein noch viel mühsameres „Geduldspiel“ zugemutet! Des weiteren aber zeigt eine langjährige Erfahrung in Elsass-Lothringen, dass der Anfang mit dem Französischen zu durchaus ungenügenden Ergebnissen geführt hat. Noch immer haben andererseits die Schüler, die mit dem Lateinischen angefangen haben, eine bessere Kenntnis des Französischen (und Englischen) gewonnen als die Kenntnisse im Lateinischen da waren, wo mit dem Französischen angefangen und mit fakultativem Latein weitergemacht wurde. Wenn man also auf der Lateinschule beide Sprachen, Latein und Französisch, lernen soll, so fange man mit dem ersteren als dem Hauptfach an, es ist das Fundament für alle folgenden Sprachen. Wenn man das Verhältnis umkehren will und meint, die Gegner dieses Reformsystems seien leicht damit widerlegt, dass man dann eigentlich mit dem Sanskrit anfangen müsse, so kann man damit doch nur bei urteilslosen Leuten einen Eindruck machen oder machen wollen, denn man muss doch zugestehen, 1. dass, wenn man auch mit dem Sanskrit anfangen müsste, wieder das Lateinische vor dem Französischen käme, und 2. dass Sanskrit überhaupt deshalb ausser Betracht zu bleiben hat, weil es nicht die indische Kultur ist, auf der die abendländische beruht, sondern die des klassischen Altertums.

Es ist auch ein Zeichen der Zeit, dass man dies selbst Humanisten ins Gedächtnis rufen muss.

Endlich, was ist denn der Endzweck der Gelehrtenschule? Ich denke wohl, nicht der der Realschule, die es, wie ihr Name und ihre Entstehungsgeschichte beweisen, in erster Linie auf die Gewinnung von Kenntnissen fürs praktische Leben abgesehen hat, wozu auch die Kenntnis der lebenden Nachbarschaftssprachen Französisch und Englisch gehört, sondern die Gewandtheit im Denken, die Disziplinierung der geistigen Fähigkeiten, wie sie nach den thatsächlichen Erfahrungen am sichersten durch den klassischen Unterricht, also auf der Gelehrtenschule, erzielt wird, und die allerdings schwerer (eben im „Geduldspiel" des Lateinischen und Griechischen!) zu gewinnen ist als reale Kenntnisse.

Aber nicht ich halte das der anderen Richtung vor. Ich würde mich wohl hüten, in einem neutralen Organ, wie das „Korrespondenzblatt" es ist und sein soll, von mir aus solchen Gedanken freien Lauf zu lassen, nein, dies sagt (a. a. O. S. 764) ein grosser Realist und Mathematiker der Physiker Helmholtz.

Ich schliesse mit dem Satz, dass, wenn die Lateinschule notleidet, sie nicht wegen der Stellung des Lateinischen oder Französischen in ihrem Lehrplan notleidet, sondern weil sie von ihren eigenen Vertretern zum Teil aufgegeben wird.

Das Kartenzeichnen im geographischen Unterricht.

Von Kurt Hassert.

(Schluss.)

Um daher die lästige Zugabe des Gradnetzes durch einfachere Hilfsmittel zu ersetzen, begnügen sich Umlauft, Jarz, Arstal und Jöndl mit einzelnen ausgewählten Gradnetzlinien[19]). Stössner, Lindemann, Erdmann, van der Laan und Zimmermann leisten

[19]) Heiland, a. a. O. S. 26—29, 43—45. — Richter, a. a. O. S. 17. — Lehmann, a. a. O. S. 343—357. — Jungels, a. a. O. S. 154. — Scholz, a. a. O. S. 6. — G. Jöndl, Geographische Kartenskizzen. Anleitung zum Entwurf derselben nebst aphoristischer Behandlung des geographischen Stoffes. 2 Teile. Wien 1899.

auf die Gradnetzlinien überhaupt Verzicht und bauen die Skizze auf einer dem betreffenden Gebiet entnommenen Masseinheit oder Normale auf[20]), die an sich Wert genug besitzt, um gemerkt zu werden, z. B. die Länge eines Gebirges, einer Küstenstrecke, eines Flussabschnittes oder die Entfernung zwischen zwei wichtigen Punkten. Diese Strecke bildet das Einheits- oder das Normalmass, in dem alle andern in der Hilfskonstruktion vorkommenden, rechtwinklig oder diagonal verlaufenden Linien ausgedrückt werden.

Bei diesen beiden Verfahren beschränkt man also das Hilfsgerüst auf wenige Linien, meist auf ein sogenanntes Orientierungskreuz, das den betreffenden Länderraum seiner grössten Länge und Breite nach oder in der Mitte durchschneidet und das namentlich von Geistbeck und Hilschmann in quadratischer Umrahmung konsequent durchgefürt worden ist, während Göttsch vorwiegend eine rechteckige Umrahmung in vertikaler oder horizontaler Stellung, je nach der Ausdehnung des betreffenden Landes benützt[21]). Nur wenn das zu zeichnende Gebiet zu ausgedehnt ist, wird nach Bedürfnis noch eine dritte, vierte Linie u. s. w. hinzugefügt. Um nun für das annähernd richtige Zeichnen dem Schüler noch einige Stützpunkte zu bieten und die Bestimmung der Entfernungen nicht ausschliesslich seinem Augenmasse zu überlassen, werden einige wichtige Punkte

---

[20]) Delitsch, a. a. O. S. 68—70. — Wagner, a. a. O. S. 119 f. — Böttcher, a. a. O. S. 62—66. — J. Erdmann, a. a. O. S. 10—20. — Heiland a. a. O. S. 30—31, 45—46. — Van der Laan, a. a. O. S. 1—7. — Lehmann, a. a. O. S. 348—349, 368—385. — Jungels, a. a. O. S. 156—157. — Scholz, a. a. O. S. 7. — Oberländer, a. a. O. S. 128. — J. Zimmermann, Kartenzeichnen mit Benützung gleicher Entfernungen. Schulprogramm Korntal 1892. Zimmermann nimmt die 120 km-Linie als Masseinheit und wendet unter Halbierung und Dreiteilung dieser Normale auf die Zeichnung von Württemberg ein mit den Matzatschen Entfernungskreisen (vgl. Anm. 24) kombiniertes Verfahren an, nur dass solche Kreise nicht von einem Punkte, sondern von mehreren Punkten aus geschlagen und andere Stützpunkte durch Luftlinien bestimmt werden. Eine Art Normallinienmethode ist auch das Verfahren von Harms, der bei der Zeichnung Deutschlands als einzige Hilfe den 100 km-Massstab, kurzweg 1 Mass oder das eiserne Mass genannt, in Verwendung bringt. Harms, a. a. O. S. 78. — Derselbe, Vaterländische Erdkunde. 3. Auflage. Braunschweig und Leipzig 1899, S. VIII.

[21]) Geistbeck und Hilschmann, a. a O. — Göttsch, a. a. O. Beide Methoden sind also ein Netzverfahren in vereinfachter Form, so dass sie sich zum Teil mit ihm decken.

unter dem gegebenen Meridian und Parallel oder in unmittelbarer Nähe dieser Linien gewählt und deren Entfernungen entweder in Centimetern oder in der für die ganze Skizze in Betracht kommenden Masseinheit aufgetragen. Hierbei kommt es darauf an, solche Umrisspunkte zu treffen, die für den zu zeichnenden Länderraum und für den Unterricht von Belang sind. Da das aber in vielen Fällen beim besten Willen nicht möglich ist, so wird man beim Zeichnen nach ausgewählten Gradnetzlinien oder nach Normallinien häufig gezwungen, an sich bedeutungslose Punkte, die für den Unterricht gar keinen Wert haben, merken zu lassen. Das ganze Verfahren wird noch künstlicher, indem man die Abstände der einzelnen Punkte bald in Centimetern oder in Einheiten, bald in ganzen Zahlen oder in Brüchen angiebt und die Zwischenrichtungen oft noch durch Diagonalen andeutet. So sind die zum Zeichnen erforderlichen Massnahmen an sich zwar einfach, aber bei der Weiterausführung kombinieren sie sich zu einem Wirrnis von Hilfslinien und Abständen, die für jede Skizze nach Länge und Massstab verschieden sind. Unmöglich kann der Schüler diese ständig wechselnden und daher schwer zu behaltenden Schemata stets bei der Hand bzw. im Kopfe haben, weshalb sie keine Erleichterung, sondern eher eine Belastung des Gedächtnisses sind.

Gewährten schon diese Methoden mit Ausnahme des ein für allemal feststehenden Netzverfahrens der Willkür freien Spielraum, so gilt das in weit höherem Grade vom Zeichnen auf Grund freier geometrischer Hilfskonstruktionen. Wohl kein Zweig des Kartenzeichnens hat soviele und unter sich so verschiedene Methoden gezeitigt, wie das konstruktive Verfahren. Es sei nur an die Namen Ågren, Kapp, Canstein, Oppermann, Langensiepen, Dronke, Behrens, Gaquoin, Knaus, Heiland, Letoschek, Stork, Bismarck, Mosshammer, Mausser, Rockrohr, Öls und Kiel erinnert[22])!

---

[22]) Delitsch, a. a. O. S. 50—59. — Wolf, a. a. O. S. 80. — Wagner, a. a. O. S. 115—120. — Kienitz, a. a. O. S. 15. — Heiland, a. a. O. S. 1—4, 29—40, 54—66. — Böttcher, a. a. O. S. 79—83. — Scherer, a. a. O. S. 361. Richter, a. a. O. S. 13—14. — G. A. Erdmann, a. a. O. S. 516—520 (tritt für Bismarck ein, gegen ihn Jarz, Z. f. Schulgeogr. XI (1890) S. 321—333; Ebd. XII S. 65—67). — Scholz, a. a. O. S. 8. — Coordes, a. a. O. S. 28. — Lehmann, a. a. O. S. 385—394. — Jungels, a. a. O. S. 158—159. — Mausser, a. a. O. — Kiel, a. a. O. — Rockrohr, a. a. O. S. 10, 14—23. — Geistbeck und Hilschmann, a. a. O. S. 1. — Stork, Beitrag zum geo-

Das konstruktive Verfahren ging von der richtigen Erkenntnis aus, dass der Vergleich mit bereits bekannten, in die Vorstellung fest aufgenommenen Gegenständen oder mit naheliegenden geometrischen Figuren die Einprägung der höchst unregelmässig gestalteten Erdräume wesentlich erleichtert. Wenn man Italien mit einem bespornten Reiterstiefel, Neuseeland mit einem umgedrehten spornlosen Stiefel, das Königreich Sachsen mit einem Herz, den Bodensee mit einem Stiefelknecht, den Peloponnes mit einem Ahornblatt, Skandinavien mit einem Löwen, Europa etwas weniger geschmackvoll mit einer auf dem Podium des Ural stehenden Dame in weitem russischem Reifrock mit dem skandinavischen Fächer, Vorderindien mit einem gleichschenkligen Dreieck, Spanien mit einem verschobenen Viereck, Frankreich mit einem Sechseck u. s. w. vergleicht, so hat man sofort eine Vorstellung von der ungefähren Umrissgestalt des betreffenden Gebietes. Deshalb wäre es unlogisch, wenn man namentlich die leicht zu zeichnenden und leicht zu behaltenden geometrischen Figuren, sei es für sich allein oder in Kombination mit Normalen, Gradnetzlinien oder vollständigen Netzen, nicht als Hilfe beim Skizzenzeichnen verwenden wollte[23]), und kein geringerer als Karl Ritter hat in diesem Sinne das Zeichnen warm befürwortet und eifrig angewendet. Seine Gedanken fanden Anklang, und es wurde seitdem öfters der Versuch gemacht, sie in praktischer Weise zu verwerten.

Nun lassen sich aber manche Länder selbst mit Aufbietung aller Spitzfindigkeit nicht auf einfache geometrische Figuren zurückführen. Trotzdem suchte man ihre widerspenstigen Umrisse mit Gewalt in ein Liniensystem hineinzuzwängen, das durch Verbindung

---

graphischen Kartenzeichnen in der Schule. Schulprogramm Offenbach a. M. 1896. — Bludau, a. a. O. S. 447. — Öls, a. a. O. S. 11—26. — Oberländer, a. a. O. S. 124—127. — F. Mosshammer, Geographische Konstruktionszeichnungen für Mittelschulen und verwandte Anstalten. 2 Teile. Wien 1900. — Longo, a. a. O. S. 103—104. — B. Imendörffer, Noch einmal das Kartenzeichnen in der Schule. Z. f. Schulgeogr. XXIII (1901), S. 10—12 (wendet sich gegen Mosshammer und Longo). — J. Longo, Entgegnung. Ebd. S. 12—15. — Harms, a. a. O. S. 77. — Hohmann, a. a. O. S. 48—49.

[23]) Kirchhoff, a. a. O. S. 22. — Scherer, a. a. O. S. 361. — Heiland, a. a. O. S. 31—39. — Scholz, a. a. O. S. 9. — Lehmann, a. a. O. S. 386, 394—397. — Coordes, a. a. O. S. 27. — Rockrohr, a. a. O. S. 11—12. — Öls, a. a. O. S. 5.

der verschiedenen Ecken, Schnitt- und Vereinigungspunkte die Grundgestalt des zugehörigen Gebietes andeuten sollte. Da eine einfache Hilfskonstruktion hierbei nur geringe Unterstützung gewährt hätte, so ersann man mehr oder minder verwickelte, mühsam ausgeklügelte Hilfsgerüste, um, auf sie gestützt, Umrisse, Gebirge, Flussläufe u. s. w. einzutragen. Wenn man jedoch von jeder Skizze unbedingt verlangen muss, dass sie möglichst einfach, in kürzester Zeit und ohne Künstelei gezeichnet, nicht konstruiert sei, so handelt das konstruktive Verfahren jener Grundforderung. geradezu entgegen, ganz abgesehen davon, dass in demselben Masse, in dem man durch Hilfslinien dem Augenmass die Aufgabe nimmt, die richtigen Punkte und Entfernungen zu finden, es auch dem Vorstellungsvermögen unmöglich gemacht wird, ein klares Bild der räumlichen Verhältnisse und der eigentlichen Gegenstände des Lernens zu gewinnen. Die ungeheuer mannigfach gestalteten Erdräume lassen sich eben nicht in die künstlichen Fesseln eines Hilfsgerüstes schlagen, das stets mehr oder minder willkürlich bleiben muss, weil es sich weder dem Gradnetz noch der allgemeinen Umrissgestalt zwanglos anpassen lässt. Ferner ist für jede Skizze eine besondere Hilfskonstruktion und Konstruktionsformel notwendig, für die sich nicht wie bei den früheren Methoden oder wie bei einer mathematischen Konstruktion bestimmte, ein für allemal feststehende Regeln aufstellen lassen. Endlich müssen auch hier vielfach bedeutungslose Punkte als Merkpunkte mit in den Kauf genommen werden, die der bedauernswerte Schüler samt dem ganzen weitläufigen Apparat einlernen soll. So wird ihm statt anschaulicher Bilder ein wertloses Gewirr von Linien, Winkeln und Figuren geboten, das er sich mit ungeheurem Aufwand an Zeit, Mühe und Geschicklichkeit einprägen muss. Versagt aber nur ein Rädchen in diesem komplizierten Mechanismus, so gerät das ganze Kartenbild ins Wanken, und zeichnet der Schüler die einzelnen Elemente nicht genau in ihren gegenseitigen Entfernungs- und Lagenverhältnissen, so wird das Ergebnis der mühsamen Arbeit meist ein Zerrbild sein.

Natürlich trifft dieser Vorwurf nicht alle Vertreter des konstruktiven Verfahrens gleichmässig, namentlich nicht die sehr einfachen, schmiegsamen und durchaus empfehlenswerten Methoden von Canstein, Heiland, Kiel und Rockrohr. Er richtet sich vielmehr gegen Methoden, die, wie diejenigen von Dronke und Gaquoin, so recht geeignet sind, die Geographiestunde in eine Zeichenstunde zu verwandeln, weil sie mit ihrem bunten Durcheinander von Winkeln

in allen Grössen und von Figuren aller Art vom einfachsten Quadrat bis zum unregelmässigsten Vieleck, von verschiedenartigst gezogenen Linien, Längen und Teillängen zu den allerumständlichsten Verfahren dieser Art gehören. Allein zum Entwurfe des Dronkeschen Hifsgerüstes von Europa hat einer meiner gewandtesten Zeichner über 50 Minuten gebraucht! Wieviel Zeit geht also verloren, ehe man überhaupt mit der Eintragung der Umrisse und des Karteninhaltes beginnen kann! Ein solches Verfahren hat mit Recht die schärfste Verurteilung erfahren und ist als eine nutzlose Quälerei und als eine unerlaubte Belastung des kindlichen Gedächtnisses aus dem geographischen Unterricht verbannt worden.

Eine Rückkehr zu wesentlicher Vereinfachung bedeutet Matzats Zeichenverfahren nach Distanzkreisen[24]). Man gewinnt den erforderlichen Anhalt für die Skizze, indem man zuerst auf der gedruckten Karte, dann auf der Tafel und in den Heften mit einer bestimmten Entfernung, 100, 1000, 3000 km u. s. w., als Radius von einem bedeutsamen Orte als Mittelpunkt einen Kreis schlägt und feststellt, welche geographisch wichtigen Objekte auf oder ungefähr auf diesen Entfernungskreisen liegen. Hat man durch wiederholtes Kreiseschlagen die notwendigen Stützpunkte gewonnen und sie entsprechend ihrer Richtung und Entfernung vom Zentrum aus auf den ihnen zukommenden Distanzkreisen eingetragen, so werden mit ihrer Hilfe die Umrisse ausgezogen.

Diese Methode ist ungemein leicht und wenig zeitraubend, weshalb sie ebenfalls viel Anklang gefunden hat. Doch ist die systematische Markierung der verschiedensten Entfernungspunkte von einem einzigen Zentrum aus nur für die räumlich beschränkte Heimatslandschaft anwendbar. Denn was hat es für Wert, in einem ganzen Erdteil oder in einem ausgedehnten Länderraume alle Richtungen und Abstände nur auf einen Mittelpunkt zu beziehen, während es neben ihm noch zahlreiche andere wichtige Orte giebt, die als Ausgangspunkte dienen könnten? Einmal wäre das Einlernen der entsprechenden Zahlen und Richtungen eine kolossale Belastung des Gedächtnisses. Dann wird die richtige Eintragung der Stütz-

[24]) Matzat, a. a. O. S. 34—36. — Heiland, a. a. O. S. 47—50. — Gotthardt, Geopraphiestunde S. 329—332. — Böttcher, a. a. O. S. 71—77. — Richter, a. a. O. S. 18—19. — Lehmann, a. a. O. S. 357—368. — Jungels, a. a. O. S. 155. — Scholz, a. a. O. S. 6—7. — Oberländer, a. a. O. S. 128. — Ein dem Matzatschen ähnliches Verfahren beschreibt Delitsch, S. 46—48.

punkte um so ungenauer, je weiter sie vom Zentrum abliegen, weil mit zunehmendem Abstande die Spielräume auf den Kreisen wachsen und demgemäss auch, selbst wenn man zu besserem Anhalt nach Matzats Vorschlage die Nord-Südlinie zieht, das richtige Treffen der Himmelsrichtungen entsprechend unsicherer wird. Die ungenaue Festlegung der Gerüstpunkte muss aber notwendig eine Verschiebung der Landumrisse und damit eine Verzerrung des gesamten Kartenbildes nach sich ziehen.

Zur letzten Gruppe gehören die von Kaufmann und Maser entworfenen Faustzeichnungen[25]). Sie legen der Skizze nach freier Wahl nur ein paar Gradlinien oder, ähnlich wie Geistbeck und Hilschmann, ein einfaches fensterförmiges Netz oder überhaupt kein Hilfsgerüst zu Grunde, weil die auszuführenden Zeichnungen so leicht und einfach sind, dass sie keiner weitläufigen Zurüstungen bedürfen. Die Faustzeichnungen vertreten nämlich den Grundsatz, dass sich das Zeichnen auf die Heraushebung wichtiger Einzelheiten zu beschränken habe, die in der gedruckten Karte nicht scharf genug hervortreten. Diese Skizzen sollen gleichsam den eisernen Bestand der geographischen Anschauungen des Schülers bilden und das Netz sein, in das sich alle übrigen Einzelheiten leicht einordnen, so dass sie in Umfang und Ausführung dem jeweiligen Stande des Anpassungsvermögens und der Handfertigkeit der Schüler leicht angepasst werden können. Natürlich sind solche ohne jeden Massstab und nur mit ganz ungefährer Einhaltung der Entfernungsverhältnisse hingeworfene Abbilder roh, grob und ungenau. So sehr sie also auch im Unterricht beim allmählichen Herausarbeiten des Kartenbildes ihren Zweck erfüllen und so gute Dienste sie dem Lehrer als Anleitung leisten, so wenig eignen sie sich zu steter Beschauung und Benutzung seitens der Schüler. Gedruckte Faustzeichnungen sollten daher nur in der Hand des Lehrers bleiben, nicht aber den Schülern als Muster und Vorlage dienen.

Haben wir im Vorstehenden die meistbenützten Zeichenverfahren bezüglich des Situationsentwurfes kennen gelernt, so sei nunmehr

---

[25]) Wagner, a. a. O. S. 120—123. — Biedermann, a. a. O. S. 19. — Papouschek, a. a. O. S. 52. — Coordes, a. a. O. S. 28. — Kienitz, a. a. O. S. 16—18. — Böttcher, a. a. O. S. 57—61, 77—79. — Richter, a. a. O. S. 15. — Jarz, Zeichnende Methode S. 24. — Scholz, a. a. O. S. 9. — Jander, a. a. O. S. 338. — G. Kaufmann und G. Maser, Geographische Faustzeichnungen. 2 Hefte, 5. bzw. 6. Auflage. Strassburg i. E. 1895.

der verschiedenen Terraindarstellungsarten gedacht.[26]) Auch hier sind die Ansichten geteilt. Die einen lehnen die Wiedergabe des Geländes als zu schwierig und zeitraubend ab und meinen, dass ein blosses Einschreiben des Gebirgsnamens genüge, weil hier die gedruckten Karten das einzig massgebende Hilfsmittel seien, indem sie die vertikale Gliederung weit besser zum Ausdruck bringen, als dies die beste Skizze vermag. Die Mehrzahl der Methodiker will indes auf der Skizze das Terrain nicht vermissen, weil dessen richtige Auffassung erfahrungsgemäss nicht nur dem Schüler, sondern auch Erwachsenen mannigfache Schwierigkeiten bereitet und deshalb eine Unterstützung durch das Zeichnen wünschenswert macht. Über die Wahl eines bestimmten Verfahrens ist man auch hier noch nicht einig, ja viele halten es für gleichgültig, in welcher Weise man das Gelände wiedergiebt, weil das alles nur konventionelle Zeichen sind, von denen keines dem Schüler eine richtige Vorstellung der vertikalen Erhebungen vermitteln kann.

Natürlich muss man bei der Terraindarstellung d. h. bei der schulmässigen Wiedergabe des Tief-, Hoch- und Gebirgslandes, der Hauptkämme und der verschiedenen Böschungsverhältnisse ebenfalls möglichste Vereinfachung und Generalisierung anstreben. Darum empfiehlt es sich nicht, das Tiefland durch feine Diagonalschraffierung noch besonders anzudeuten. Ebenso verbietet sich die Anwendung der Bergschraffen von selbst, weil ihre mühsame, zeitraubende Anlage die Fähigkeit der Schüler übersteigt und bei ungeschickter Ausführung die Skizze verunstaltet. Die berüchtigten Gebirgsraupen der Schülerzeichnungen sollten als Beispiel dienen, wie man es nicht zu machen hat.

---

[26]) Kirchhoff, a. a. O. S. 25—26. — Wolf, a. a. O. S. 50—52. — Hauptvogel, a. a. O. S. 149. — Wagner, a. a. O. S. 122. — Biedermann, a. a. O. S. 16—17. — Zdenêk, a. a. O. S. 147—148. — Jarz, a. a. O. S. 26. — Ebner, a. a. O. S. 330. — Grau, a. a. O. S. 143. — Papouschek, a. a. O. S. 53—54. — Heiland, a. a. O. S. 20—23. — Matzat, a. a. O. S. 36—37. — Böttcher, Beschreibende Methode S. 265. — Gotthardt, Geographie- — stunde S. 328. — Krebs, a. a. O. S. 178. — Richter, a. a. O. S. 15—16. Machacek, a. a. O. S. 35. — Bismarck, a. a. O. S. 18. — Scholz, a. a. O. S. 11. — Lehmann, a. a. O. S. 412—424. — Lehmann, Anleitung S. 26 bis 28. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 135—137, 162—166, 180. — Geistbeck und Hilschmann, a. a. O. S. 4. — Bludau, a. a. O. S. 452. — Rittau, Schulprogramm, S. 12—13, 18. — Kerp, a. a. O. S. 125—132, 144—146, 154—155. — Hohmann, a. a. O. S. 58—59.

Das denkbar einfachste Symbol der Bodenerhebung ist der kräftige Strich, freilich ist er auch das primitivste, weil er nur Länge und Richtung eines Gebirges und dessen Charakter als Kettengebirge andeutet, während er über alle sonstigen Eigenschaften keine Auskunft giebt. Weder die Breite, noch die Abdachungsverhältnisse und Terrainstufen werden durch ihn veranschaulicht, auch flächenhafte Gebirge und Plateauländer kann er nicht wiedergeben, so dass weite Hochflächen in der Skizze zum Tiefland werden. Wie kann aber der Schüler ein einigermassen richtiges Bild der vertikalen Gestaltung erhalten, wenn die verschiedenartigsten Bodenerhebungen mit einem Striche abgethan werden? Dronke sucht deshalb durch einen Doppelstrich Besserung zu schaffen, der jedoch nicht die Breitenausdehnung ausdrücken, sondern lediglich die Unterscheidung der nur durch eine einfache Linie umgrenzten Plateaus ermöglichen soll. Denn die beiden parallelen Striche, die übrigens für das Auge viel unnatürlicher sind, als einfache Striche, laufen stets in gleichem Abstande nebeneinander her, wobei ihre wechselnde Stärke das Höhenverhältnis ausdrückt. Auch Trampler wendet zwei parallele Linien an und markiert durch deren verschiedene Dicke die verschiedenen Abdachungsverhältnisse. Doch bringt er zugleich die wechselnde Breite der Gebirge durch grösseren oder geringeren Abstand der Parallelen zum Ausdruck. Ebner endlich wendet je nach Bedarf 1—3 Striche an. Dacht sich nämlich ein Gebirge beiderseits steil ab, so genügt ein dicker Strich, dacht es sich auf einer bzw. auf zwei Seiten sanft ab, so wird neben der dicken Linie eine zweite bzw. dritte dünnere Linie ausgezogen.

Da die Vermehrung der Linien die Deutlichkeit der Skizze beeinträchtigt und die Strichmanier überhaupt steif, eckig und unbehilflich erscheint und durch ihre geringe Ausdrucksfähigkeit der Mannigfaltigkeit der Bodenformen nicht gewachsen ist, so hat man sich scharf, vielleicht zu scharf gegen sie ausgesprochen. Denn auf der Unterstufe und für rasche Orientierung leistet sie wegen ihrer durch nichts zu überbietenden Einfachheit, der gegenüber die von anderer Seite vorgeschlagene Ersetzung der Linien durch weniger steife kurze oder gekreuzte Querstriche keine Verbesserung ist, gute Dienste, und schliesslich soll ja der Schüler die wirkliche Gestaltung des Terrainbildes nicht aus der Skizze, sondern aus der gedruckten Karte entnehmen.

Kirchhoffs Bogenmanier giebt die Abhänge der Bodenerhebungen durch auswärts geschwungene Bögen von beliebiger Ent-

fernung und verschiedener Stärke wieder, wodurch sie den naturwahren Erscheinungen und der auf Schulkarten meist gebräuchlichen Terraindarstellungsart am nächsten kommt. Wegen ihrer weitgehenden Anpassungsfähigkeit eignet sie sich ebensowohl zur Bezeichnung breiter Hochflächen als scharf ausgeprägter Kämme, zu beliebiger Spezialisierung ebenso wie zu grösstmöglicher Verallgemeinerung. Steilere und tiefer abfallende Böschungen drückt sie durch kräftige kurze Bögen, sanftere Abdachungen und geringere Höhen durch gestrecktere schwächere Bögen aus, kurz, sie liefert, wie die Debesschen Zeichenatlanten erkennen lassen, übersichtliche Bilder von genügender Ausdrucksfähigkeit für Breite, Höhe und Neigung der Geländeformen, wenn sie auch dem Charakter der Skizze zuwider etwas ins Detail geht und vom Anfänger nicht ohne gewisse Schwierigkeiten herzustellen ist.

Wesentlich anders ist Matzats Flächenmanier, die durch eine nach den Höhenverhältnissen abgetönte Flächenschattierung nicht bloss die Länge und Breite der Bodenerhebungen, sondern auch die Grundzüge ihres vertikalen Aufbaues ausdrückt. Die betreffenden Stellen werden mit feinen parallelen Linien überdeckt und zwar je nach der Höhe mit einer oder mehreren Lagen, die dann in wechselnden Richtungen übereinandergelegt werden. Zur Abkürzung kann auf dem Papier die Abtönung auch mit dem Wischer vorgenommen werden. Dieses Verfahren löst sicherlich wie kein anderes die Aufgabe, allen drei Dimensionen der Bodenerhebungen gerecht zu werden, und ermöglicht die Andeutung allmählicher Übergänge ebenso wie eine beliebige Generalisierung. Andererseits erfordert aber eine saubere Anlegung der Linien viel Sorgfalt und Geschick und leidet selbst bei guter Ausführung an einer gewissen Verschwommenheit und Unbestimmtheit der Umrisse. Auch führt sie nach wiederholt gemachten Erfahrungen leicht zu Schmiererei, weshalb Kerp vorschlägt, statt des Strichschattens einen körnigen Schatten zu wählen, der sich auf etwas rauhem Papier mit einem weichen Stift leicht hervorbringen lässt.

Auf einer und derselben Skizze die einzelnen Arten der Bodenerhebungen durch besondere Symbole zu unterscheiden, wie es Wenz und Gruber thun, scheint nicht empfehlenswert, weil die verschiedenen Zeichen leicht Verwirrung stiften[27]). Man muss über-

[27]) Wenz (vgl. Lehmann, Vorlesungen S. 422) will Hochebenen und Massengebirge durch auswärts geschwungene, Kettengebirge durch einwärts geschwungene kleine Bögen begrenzen. Gruber (a. a. O. S. 236)

haupt davon absehen, von einer Skizze alles verlangen und in ihr alles ausdrücken zu wollen. Aus diesem Grunde ist die für Schulatlanten grundsätzlich erhobene Forderung, dass alle Karten in gleichen oder leicht vergleichbaren Massstäben zu entwerfen seien, wohl nicht auf die Skizzen auszudehnen. Das würde die Zeichnung nur unnötig erschweren, der Individualität der Schüler einen lästigen Zwang auferlegen und manchem erwünschte Gelegenheit zum Abzeichnen bieten. Höchstens soll der Lehrer gewisse allgemeine Anhaltspunkte bezüglich der Massverhältnisse geben, damit die Skizze nicht zu gross oder zu klein ausfällt. Im übrigen dient zum Vergleiche der räumlichen Verhältnisse nicht die ungenaue Skizze, sondern die gedruckte Karte[28]).

Von den Höhenabstufungen vermag indes auch die beste Schulkarte keine klaren Vorstellungen zu verschaffen, selbst wenn sie in Isohypsenmanier entworfen ist. Reliefkarten, die es könnten, sind gewöhnlich viel zu teuer. Um sich nun aber doch zu überzeugen, ob der Schüler richtige Anschauungen über die Bodengestaltung eines Landes besitzt, tritt das Profilzeichnen ein. Freilich muss es hinter dem ungleich wichtigeren Kartenzeichnen zurückstehen, das stets ein mehr oder minder ausgedehntes Gebiet umfasst, während das Profil immer nur die Höhen- und Böschungsverhältnisse eines einzelnen Abschnittes zur Anschauung bringt. Die Forderung, dass neben der Skizze stets das Profil stehen müsse, geht daher ebensoweit wie die gegenteilige Ansicht, die das Profilzeichnen für überflüssig hält. Im Interesse der Deutlichkeit ist, abgesehen von der auch hier unerlässlichen Generalisierung, eine gewisse Überhöhung für den Schulzweck unvermeidlich; doch muss sie sich in mässigen Grenzen halten und darf nicht zu unnatürlichen Zacken und zahnstocherartigen Gebilden ausarten[29]).

---

deutet Kettengebirge durch einfache Striche, breitere Gebirge ohne ausgesprochene Kammbildung durch zusammenhängende Reihen kleiner Bögen, Plateaus durch kunstlose Schraffierung, Hügelland durch leichte Wellenlinien an.

[28]) Heiland, a. a. O. S. 42, 45. — Lehmann, Anleitung S. 8. — J. Rittau, Der Massstab der Kartenskizzen für den Geographieunterricht. Z. f. Schulgeogr. XVII (1896), S. 140—141. — Kerp, a. a. O. S. 136. — Hohmann, a. a. O. S. 58.

[29]) Papouschek, a. a. O. S. 84—85. — Heiland, a. a. O. S. 15—16, 23. — Bismarck, a. a. O. S. 11. — J. Müller, Das Profilzeichnen im geographischen Unterricht. Z. f. Schulgeogr. XII (1891), S. 276—280. —

Aus der Prüfung der verschiedenen Zeichnungsverfahren ergiebt sich die Thatsache, dass die meisten von ihnen trotz allen Beiwerks und mancher Mängel einen guten Kern enthalten und dass man sich deshalb nicht sklavisch an eine einzige Methode binden, sondern von jeder das beste oder dasjenige auswählen sollte, was den jeweiligen Zweck am schnellsten und sichersten erreichen lässt[30]. Bei Skizzen einfachster Art und einfachsten Inhalts kann überhaupt auf besondere Hilfen verzichtet werden. Hat der Umriss eines schwieriger zu zeichnenden Gebietes ungezwungene Ähnlichkeit mit einer einfachen geometrischen Figur, so ist sie in erster Linie als Hilfsgerüst zu benützen, weil man sich dann statt vieler schwer zu merkender Zahlen eine leicht zu behaltende Gestalt einprägt, deren Seitenlängen nicht zahlenmässig genau, sondern bloss schätzungsweise bestimmt werden. Auch die Himmelsgegenden oder einige ausgewählte geradlinig ausgezogene Gradnetzlinien geben einen brauchbaren Anhalt. Freilich dürfen es keine schematischen Orientierungskreuze, sondern nur solche Linien und Punkte sein, die, wie Äquator, Wende- und Polarkreise oder die äussersten Vorsprünge der Erdteile, Hauptstädte, hohe Berge, an sich schon einen Wert besitzen und wegen ihrer Wichtigkeit ohnehin gemerkt werden müssen. Oft genügt eine einzige Gradlinie, um vermöge der symmetrischen Lage der beiderseits gelegenen Stützpunkte oder zusammen mit einer einfachen geometrischen Figur eine Skizze zu entwerfen. Natürlich wird sie nicht so genau wie die mittels einer umständlichen Hilfskonstruktion gewonnene Zeichnung ausfallen, dafür ist sie aber das Ergebnis ernster, gedächtnismässiger Arbeit. Denn sie verlangt ein eingehendes Studium der Karte und ein sorgfältiges Abschätzen und Vergleichen, weil sie sich sonst wegen der wenigen Hilfslinien nicht fest und greifbar in der Vorstellung einbürgern würde[31].

Überhaupt muss man beim Skizzenzeichnen vor allem an die Vorstellungsthätigkeit appellieren. Einmal hilft auch das kompli-

---

Scholz, a. a. O. S. 11. — Lehmann, Vorlesungen S. 423—429. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 166—167, 180. — Geistbeck und Hilschmann, a. a. O. S. 3. — Kerp, a. a. O. S. 86, 130. — Gruber, a. a. O. S. 239.

[30]) Erdmann, a. a. O. S. 9—10. — Heiland, a. a. O. S. 26, 39. — Jander, a. a. O. S. 339. — Rittau, Schulprogramm S. 3, 7. — Rockrohr, a. a. O. S. 11, 13. — Öls, a. a. O. S. 7. — Bismarck, a. a. O. S. 13.

[31]) Scherer, a. a. O. S. 361. — Wagner, a. a. O. S. 118—119. — Lehmann, a. a. O. S. 398. — Rockrohr, a. a. O. S. 11.

zierteste Hilfsgerüst nichts, wenn der Umriss des wiederzugebenden Landes nicht klar und deutlich vor dem geistigen Auge steht[32]). Andererseits sollte man meinen, dass sich die Gestalt eines im Unterricht stundenlang immer und immer wieder betrachteten und durchgenommenen Länderraumes durch intensives Kartenstudium und durch das beschreibende Verfahren mit der Zeit so dem Gedächtnis einprägt, dass die zeichnerische Wiedergabe nur einiger weniger Hilfen bedarf. Zur Unterstützung des Gedächtnisses kommen an erster Stelle solche Punkte und Linien in Betracht, die für das betreffende Land wichtig oder charakteristisch sind. Es ist für den Schüler unerlässlich, dass er gewisse Punkte mit einiger Sicherheit aus dem Kopfe bestimmen kann, und er muss zu diesem Zwecke eine Anzahl Namen und Zahlen bereit haben[33]). Aber welche Wissenschaft könnte wohl eines mechanischen Auswendiglernens ganz

[32]) Darum verwerfen Kiel, Kerp und Harms mit Ausnahme einfacher geometrischer Figuren und des sogenannten eisernen Masses überhaupt jede Hilfsfigur, weil sie ein möglichst freies, gedächtnismässiges Zeichnen nach dem Vorstellen anstreben, während eine Hilfsfigur den Schüler der genauen Betrachtung derjenigen räumlichen Verhältnisse überhebt, die er sich zur Gewinnung eines klaren Vorstellungsbildes einprägen muss. Das Skizzenzeichnen soll also eine rein gedächtnismässige Arbeit sein und kann namentlich bei den kleinen Teilskizzen der Hilfskonstruktionen vollständig entbehren. Vgl. die sehr beachtenswerten Bemerkungen von Kiel, a. a. O. S. 72—73, 77—82, 86. — Wagner, a. a. O. S. 117—119. — Rockrohr, a. a. O. S. 11—13. — Oberländer, a. a. O. S. 125. — Harms, a. a. O. S. 76—78. — Kerp, a. a. O. S. 135.

[33]) Afrika z. B. liegt ungefähr zwischen 35° N und 35° S, also beiderseits gleich weit vom Äquator entfernt. Ferner ist es etwa ebenso breit als lang. Dadurch sind die vier äussersten Vorsprünge des Erdteils bestimmt. Dann liegen von wichtigen Punkten bzw. Landgebieten auf dem nördlichen Wendekreis Suakin und die Mitte des S-förmigen Nilbogens, auf dem Äquator der nördliche Teil des dachförmigen Kongobogens, der Nordrand des nahezu quadratischen Victoriasees und der Keniavulkan, auf dem südlichen Wendekreis Walfischbai, nördliches Transvaal mit dem Limpopofluss, Südspitze von Madagaskar. Wo der ungefähr nordwestwärts gerichtete Lauf des Kongo zum ersten Male den Äquator schneidet, um dann eine andere Richtung einzuschlagen, halbiert er das südafrikanische Dreieck, während Kongomündung und Sansibar unter gleicher Breite liegen. Kap Agulhas und die innerste Bucht der Grossen Syrte liegen auf demselben Meridian. Damit sind 18 wichtige Punkte gegeben, die für den Entwurf der Kartenskizze ohne weiteres verwendbar sind.

und gar entbehren? Natürlich ist auch hier Mass zu halten. Wir lernen ja nicht Geographie, um möglichst viele Namen und Zahlen zu wissen, sondern um uns wichtige Thatsachen nach ihren räumlichen Verhältnissen deutlicher vorzustellen und daraus weitere Beobachtungen abzuleiten. Bei der Zahl allein liegt die Wahrheit nicht, bei der Zahl allein liegt auch die Bildung nicht. Je grösser die Menge der eingepaukten Zahlen ist, um so leichter und schneller vergisst man diesen unnützen Gedächtnisballast wieder. Je weniger ihrer sind und je ausgiebiger man sie mit anderen Raumthatsachen in Beziehung setzt, um so fester prägen sich erstere und letztere ein [34]).

Soll also das Kartenzeichnen in der Geographiestunde eine Stätte finden und zu einer wirklichen Unterstützung des Unterrichts werden, so bedarf es mannigfacher Einschränkungen und Erwägungen, die ich in folgenden Leitsätzen [35]) zusammenfassen möchte:

1. Das Zeichnen im geographischen Unterricht ist als ein wertvolles Mittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur festeren Einprägung des Kartenbildes vom Lehrer zu verlangen und für den Schüler zu empfehlen.

2. Zeichnende Methode und beschreibende Methode müssen miteinander Hand in Hand gehen; eine ergänzt die andere und gewinnt durch die andere.

---

[34]) Kirchhoff, a. a. O. S. 26—30. — Knaus, Ein Wort über geographische Zahlen. Z. f. Schulgeogr. II (1881), S. 100—103. — W. Wolkenhauer, Wichtige Orientierungslinien. Ebd. II (1881), S. 104. — J. Bass, Über geographische Zahlen. Ebd. III (1882), S. 112—115. — J. Henter, Die Längen- und Flächenvorstellungen in der Geographie. Ebd. VII (1886), S. 42—45. — Mädge, Über geographische Längen und Breiten im Unterricht. Ebd. X (1889), S. 1—3. — J. Kaulich, Über das Kartenlesen. Ein Beitrag zur Methode des geographischen Unterrichts. Znaim 1893, S. 16—19, 22—24. — Biedermann, a. a. O. S. 18. — Böttcher, Methodik S. 50. — Lehmann, a. a. O. S. 375—379. — Coordes, a. a. O. S. 83—108. — Kiel, a. a. O. S. 84—86. — Öls, a. a. O. S. 3. — Hohmann, a. a. O. S. 36—39.

[35]) Zusammenstellungen von Thesen bei: Biedermann, a. a. O. S. 15 bis 16. — Kirchhoff, a. a. O. S. 25. — J. Erdmann, a. a. O. S. 8—10. — Böttcher, a. a. O. S. 145. — Scholz, a. a. O. S. 12. — Jungels-Gallien, a. a. O. S. 173—174. 182. — Kiel, a. a. O. S. 86—87. — G. Rusch, 10 Thesen über das Zeichnen im geographischen Unterrichte. Z. f. Schulgeogr. VIII (1887), S. 292—293. — Harms, a. a. O. S. 79. — Hohmann, a. a. O. S. 57—58.

3. Grundlage und Mittelpunkt des Unterrichts bilden Wandkarte und Atlas.

4. Die Skizze ist erst nach genauer Betrachtung und Erklärung der gedruckten Karte zu entwerfen.

5. Das Skizzenzeichnen darf keine zu hohen Anforderungen an Zeit, Gedächtnis und Handfertigkeit der Schüler stellen; Hilfskonstruktionen sind daher nur massvoll zu verwenden.

6. Die Skizzen dürfen keine mechanischen Kartenkopien oder blosse Nachzeichnungen vorgedruckter Vorlagen sein, sondern sind mit den einfachsten zeichnerischen Mitteln frei zu entwerfen.

7. Als Vorlage für die Skizze dient dem Schüler lediglich der Atlas mit Ausschluss aller anderweitigen gedruckten Hilfsmittel irgendwelcher Art.

8. Die Skizzen müssen möglichst vereinfacht und generalisiert sein und dürfen nur das enthalten, was der jeweiligen Unterrichtsstunde und Unterrichtsstufe entspricht.

9. Die kartographischen Leistungen der Schüler sind nicht nach der Zeichenfertigkeit der letzteren, sondern nach dem Inhalte der Skizzen zu beurteilen.

10. Wegen der verschiedenen Handfertigkeit und Auffassungsfähigkeit der Schüler ist das Zeichnen nach Kommando zu verwerfen.

11. Da das Zeichnen nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck ist, so ist es mit Rücksicht auf die beschränkte Zeit und die übrigen Aufgaben des geographischen Unterrichts massvoll zu betreiben.

12. Besonders wichtige Gebiete oder solche, von denen die gedruckten Karten keine klare Anschauung vermitteln, sind unter allen Umständen zu zeichnen, vorausgesetzt, dass sie zur Wiedergabe nicht zu schwierig sind.

13. Strebt auch das Zeichnen die freie Wiedergabe einfacher Länderräume aus dem Gedächtnis an, so sind doch nur besonders wichtige Skizzen dauernd einzuprägen. Im übrigen kann wegen der Grösse des zu bewältigenden Pensums nicht verlangt werden, dass der Schüler jede beliebige durchgenommene Zeichnung, vielleicht gar noch mit dem Hilfsgerüst, im Gedächtnis behalten soll.

14. Man soll sich beim Skizzenzeichnen nicht sklavisch an eine einzige Methode binden.

15. Für wichtige oder charakteristische Erdräume, z. B. ganze Erdteile, empfiehlt sich die Zeichnung eines schematischen, mässig überhöhten Profils.

Litterarischer Bericht.

Emil Stutzer, Realgymnasialdirektor in Halberstadt, **Deutsche Sozialgeschichte** vornehmlich **der neuesten Zeit** für Schule und Haus. 272 S. Preis 3.60 Mk. Halle a. S., Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1898.

Dieses Buch unterscheidet sich von dem von mir in dieser Zeitschrift, Jahrgang 1897 S. 319 ff., angezeigten Schenkschen dadurch, dass es im wesentlichen auf die deutsche Geschichte sich beschränkt und neben dem Selbstunterricht, nicht in erster Linie für den unmittelbaren Unterricht, sondern mehr für die Privatlektüre der Primaner bestimmt ist, aber auch dadurch, dass es bescheidener auftritt und keiner bestimmten Tendenz dient. Die Urzeit und das Mittelalter sind auf 57, die Zeit bis 1814 auf 70, die neueste Zeit auf 134 Seiten behandelt (ein Register umfasst 9 Seiten). Diese zweite, etwas grössere Hälfte des Buches ist beträchtlich mehr gelungen, als die erste und erfüllt im allgemeinen die Aufgabe, Leser, die die Geschichtskenntnisse eines Primaners haben oder einst hatten, über die soziale Entwicklung Deutschlands und über die heutigen sozialen Fragen und Bestrebungen zu belehren. Die Kritik ist im wesentlichen gut abgewogen und gerecht, sie wendet sich nicht etwa gegen die Sozialdemokratie allein. Der Verfasser ist kein Anhänger des „geschichtlichen Materialismus", er gesteht der geistigen Entwicklung wie auch der staatlichen als selbständigen Faktoren Bedeutung und Einfluss zu. An Unrichtigkeiten und Unebenheiten fehlt es aber auch in dieser zweiten Hälfte nicht ganz. So wird S. 141 behauptet, dass Th. Morus sein Buch „Über den besten Zustand des Staates und über die neue Insel Utopia" gegen politische Schwärmer geschrieben habe. S. 157/58 muss jeder nicht gut gesattelte Leser zur Ansicht gelangen, dass die Pariser Junischlacht dem Beginn der 1848er Revolution in Deutschland vorausgegangen sei. Dass dem „kräftigen aber zwerghaft kleinen Karl Marx das dichte schwarze Haar auch aus Wangen, Armen, Nase und Ohren quoll" (S. 162), gehört unserem Empfinden nach doch nicht zur Sozialgeschichte. Die Verbreitung der Lebensanschauung, die man als „ethischen Materialismus" bezeichnet (St. gebraucht diesen Ausdruck nicht), in immer weitere Kreise ist doch nicht ausschliesslich darauf zurückzuführen, dass „auch manche oberflächliche, für Halbgebildete recht gefährliche Schriften" zur Popularisierung der Naturwissenschaften verbreitet wurden. S. 214 wird unter den Bestimmungen der Gewerbeordnung von 1869 aufgeführt: „Die Löhne waren fortan in barem Geld auszuzahlen und das Kreditieren von Waren verboten" (an wen? das bleibt dem denkenden Leser zu erraten).

Zu unserem Bedauern muss unser Urteil über die erste Hälfte des Buches weniger günstig lauten. Dass für die Darlegung der Geschichte

des Bauernstandes überwiegend die Gebiete der preussischen Monarchie berücksichtigt sind, daran irgendwelchen Anstoss zu nehmen fällt uns natürlich nicht ein; der Verfasser zeigt zudem vielfach Verständnis und Anerkennung für die Vorzüge, die auf sozial-wirtschaftlichem Gebiet der Süden Deutschlands besitzt, und dafür wollen wir ihm mit dem Hinweis unsern Dank abstatten, dass Name und Institut der Allmende nicht bloss in der Schweiz noch heute vorkommt, sondern auch im Elsass, Baden, Hessen und Württemberg. Aber der Verfasser ist allem nach in der Geschichte des Mittelalters und der Reformationszeit nicht so sehr bewandert, dass er auf diesen Gebieten ein sicherer Führer und Belehrer sein könnte. Nicht selten haben wir den Eindruck bekommen, als ob es ihm nicht gelungen wäre, den aus verschiedenen Quellen und zu verschiedenen Zeiten gesammelten Stoff gehörig zu ordnen und ineinander zu verarbeiten. Um dieses Urteil zu begründen, müssen wir einiges von dem, woran wir Anstoss nehmen, hervorheben. S. 27/28 wird bei Darlegung der Vorteile des Lehenswesens gesagt: „In der Vermischung freier und unfreier Leute vollzog sich ein segensreicher sozialer Fortschritt vom Sklavenstaate.“ Das giebt nur einen Sinn für Gebiete, die zum römischen Kaiserreiche gehört hatten, also für den bei weitem grössten Teil der deutschen Gebiete nicht. S. 28/29 ist in einem ersten Abschnitt zu lesen: „Der Heerbannsdienst hörte schliesslich ganz auf. Die Reichsheere bestanden nun aus Dienstmannen des Königs (Reichsministerialen), aus den von Städten zu stellenden Truppen, besonders aber aus den Scharen der grossen und kleinen Vasallen, die von den geistlichen und weltlichen Grossen nach dem Lehensrechte aufgeboten werden mussten.“ Ein zweiter unmittelbar darauf folgender Abschnitt beginnt: „Wenigstens auf dem Gebiete des Heerwesens, das für den mittelalterlichen Staat von besonderer Wichtigkeit war, gelang es dem Könige, mit den nicht zahlreichen Alt- oder Vollfreien in unmittelbarer Berührung zu bleiben. Denn sie wurden als zweite Klasse der Heeresordnung (des Heerschildes) aufgeboten.“ Dass sie aufgeboten wurden ist richtig, wenn auch die Angabe „als zweite Klasse“ kaum richtig ist; der Verfasser spricht nach der „vierten“ Klasse der unfreien Ritter noch von drei weiteren „letzten“ Heerschilden. Doch ganz davon abgesehen, ist nicht beachtet, dass diese Heerschildordnung ihrem Wesen nach eine feudale Rangordnung und keine Ordnung des Heerwesens war. S. 40/41 ist nicht beachtet, dass ein Teil der späteren Reichsstädte als frühere königliche Städte ihre staatsrechtliche Stellung überhaupt nicht geändert hatten und sehr unpräzis ist die Definition der Reichsstadt als einer Stadt, die „fortan“ d. h. nach dem Erwerb der ganzen Verwaltung „den Kaiser über sich hatte“. S. 45 wird 1377 bei Reutlingen die schwäbische und fränkische Ritterschaft, an ihrer Spitze Ulrich von Württemberg, besiegt. S. 50 „Es blieb ihnen

(den Juden) also nur der Handel übrig, und da die Kirche den Christen Zins zu nehmen verbot, nur das Geldgeschäft. S. 55 bei Behandlung der Feudalabgaben, insbesondere des Todesfalls: in Tirol, wo das ganze Vermögen in Vieh bestand, bekam der Herr einen Ochsen. S. 56/57: Wie die ersten Christen auf die Wiederkunft des Erlösers hofften, so erwarteten in den traurigen Zeiten des Interregnums die Bauern die Wiederkehr Friedrichs II., der die Stände einigen und ein grosses Friedensreich schaffen werde. Damit sind doch die Friedrichshoffnungen der deutschen Bauern des XV. (und XVI.) Jahrhunderts in eine etwas zu frühe Zeit vorgeschoben. Wenn es weiter heisst: „Der erstrebte Ausgleich soll auch die Forderungen des religiösen Gewissens erfüllen." Die „Gerechtigkeit Gottes" wird verlangt, so ist damit doch ziemlich verkannt, was man unter „Gerechtigkeit Gottes" verstand. S. 62 werden die fürstlichen Hofhaltungen um die Wende des Mittelalters und der Neuzeit mit Kanzlern und anderen Beamten ausschliesslich aus dem Bürgerstande besetzt, den „ritterlichen Mannen" verbleiben nur Stellen im Hofgesinde. S. 68 ist mit starker Verallgemeinerung und Übertreibung gesagt, dass die dem Bauernstand angehörigen Landsknechte, wenn sie siegreich heimgekehrt waren, sich zu Geheimbünden zusammenthaten. S. 68 wurde der Schwäbische Bund als Schutzwehr gegen Bauern 1488 gestiftet. S. 72 wird Sebastian Münzer für Sebastian Frank freilich ein lapsus calami sein, wie sie auch sorgfältiger Korrektur häufig unbemerkt bleiben. Die adeligen Landesherren für Grundherren wiegen schon etwas schwerer. S. 88 wird unterschieden zwischen Preussen = der preussischen Monarchie Friedrich Wilhelms I. und den Ostseeländern. Endlich sind dem Verfasser seine Notizen schwer verwirrt worden S. 96 bei der Behandlung Rousseaus. Es wird der vielcitierte Satz vom ersten (nicht: wahren) Gründer der bürgerlichen Gesellschaft, der zuerst ein Stück Land umfriedete und sich herausnahm, zu sagen: das ist mein u. s. w., der im Discours sur l'inégalité (1754/55) sich findet, dem Contrat social (1762) zugeschrieben, der eine wesentlich andere Auffassung des Privateigentums wie der Kultur zeigt und in diesem Abschnitt „à ses semblables" mit „den Mitbürgern" wiedergegeben und das mit einem Ausrufezeichen markiert; im Zusammenhang damit wird die Forderung zu einem bedürfnislosen Naturzustand zurückzukehren dem Contrat social beigelegt; und was im Contrat social ein eventueller neuer Gesellschaftsvertrag ist zur Gründung eines neuen Staates, wird ein neuer Vertrag zur Schaffung möglichst grosser ökonomischer Gleichheit. Daran schliesst sich der Satz: „Der dritte Stand, der jetzt nichts ist, wird alles sein." Dieser findet sich, als von Rousseau herrührend, schon in des Verfassers Lehrprobe: „Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung in Oberprima" (Fries-Meiersche Sammlung 37. Heft Nov. 1893) und (hieraus oder einer gemeinsamen Quelle ent-

nommen) bei Schenk S. 91. Mir ist im Contrat social (III, 15) nur eine Stelle bekannt, wo vom tiers état bei Besprechung der von Rousseau verworfenen Repräsentativeinrichtungen geredet wird; sie schliesst mit l'intérêt public n'est qu'au troisième (sc. ordre). Vielleicht knüpft sich an diese Stelle die Übertragung des Wortes von Sieyès auf Rousseau an. Zum mindesten sehr zweifelhaft und, soweit ich's nachprüfen kann, heute kaum mehr in germanistischen Kreisen vertreten sind die etymologischen Ableitungen des Wortes Adel von od = Grundbesitz (S. 11) und des Wortes „Arbeit" von (a. h. d.) arbi = Erbe, Landbesitz (S. 129).

Tübingen. O. Treuber.

Theodor Knapp, **Der Bauer im heutigen Württemberg nach seinen Rechtsverhältnissen vom 16. bis ins 19. Jahrhundert.** Württembergische Neujahrsblätter. Neue Folge, Blatt 7. Stuttgart, Verlag von D. Gundert, 1902.

Es war ein glücklicher Gedanke, für die neue Nummer der Württembergischen Neujahrsblätter als Thema die Rechtsverhältnisse des württembergischen Bauern zu wählen; hatte man doch für die Bearbeitung des ebenso interessanten wie schwierigen und von der Heerstrasse abgelegenen Gegenstands den richtigen Mann. Wenn der Verfasser meint, unter den Lesern, die er sich wünsche, sei vielleicht keiner, der nicht seine Schrift in irgend einem Punkt berichtigen oder doch ergänzen könnte, vielleicht aber auch keiner, dem sie nicht irgend etwas Neues brächte, so täuscht er sich hinsichtlich des zweiten Punkts sicher nicht. Er eröffnet uns den Blick in einen ausserordentlichen Reichtum konkreter Thatsachen aus dem Volksleben der letzten Jahrhunderte, einen Reichtum, der verwirrend wirken müsste, wenn nicht die völlige Beherrschung des weitschichtigen Stoffs den Verfasser in den Stand gesetzt hätte, seinen Gegenstand übersichtlich zu disponieren und anschaulich zu entwickeln. So wird gerade das, was an sich leicht eine Klippe für die Arbeit hätte werden können, die bunte Mannigfaltigkeit der Rechtsverhältnisse, wie sie aus dem Mittelalter herausgewachsen waren, und der im heutigen Königreich Württemberg vereinigten Gebiete und Gebietsteile, für den Verfasser das Mittel, durch Vergleichung und Herausarbeitung der Grundzüge, des Typischen, der Zusammenhänge zwischen bestimmten Reihen von Erscheinungen seine Schrift über die bloss lokalgeschichtliche Bedeutung hinauszuheben und zu dem zu machen, was sie ist: eine leicht zugängliche und leicht verständliche, quellenmässige Einführung in einen wichtigen und zentralen Teil der Kulturgeschichte des deutschen Volks. Es bedarf kaum noch des ausdrücklichen Hinweises auf den vielfachen und wertvollen Gewinn, den der Unterricht, vor allem der Geschichtsunterricht aus dem Büchlein ziehen kann, das in so bescheidenem Gewand auftritt; schon die

Überschriften der einzelnen Kapitel („Der Bauer und der Kaiser", „Der Bauer und der Landesherr" etc.) und das Verzeichnis altertümlicher Wörter sind dafür Beweis genug.

Cannstatt. Th. Klett.

„Gewerbliches Freihandzeichnen". 40 Ornamentvorlagen in modernem Stil für die verschiedenen Gewerbe. Herausgegeben von C. Huberich, Zeichenlehrer in Ellwangen und C. Fischer, Zeichenlehrer in Gmünd. Stuttgart, Verlag von W. Effenberger.

Diese eben erschienene Vorlagensammlung ist zunächst dafür bestimmt, die Gewerbelehrlinge und Gehilfen in das Verständnis einfacher Dekorationen einzuführen, nachdem sie die unteren Stufen des Freihandzeichnens hinter sich haben. Die Vorlagen sind, wie Titel und Vorwort besagen, in modernem Geschmack entworfen, der seit einer Reihe von Jahren in der Flächendekoration, in der Dekoration der Edelmetall-Industrie, in der Kleinplastik überhaupt, und auch in der Architektur zum Durchbruch gekommen ist. Es sind Vorbilder, die entweder reine Linienornamente vorstellen oder, zum weitaus grösseren Teil, Pflanzenmotive in engem Anschluss an die Natur in modernem Sinn verwenden, von einfachen Aufgaben zu schwierigeren aufsteigen, meistens auch einen Farbenton, schliesslich in künstlerischer Weise mehrere Töne benützen und also eine reiche Auswahl darbieten. Für jeden Zeichenschüler ist es ein seltsames Vergnügen, das der Freude über eine Entdeckung nahe kommt, zu erkennen, wie die bildende Kunst zu ihren ornamentalen Mitteln gelangt. Nicht immer ist es für ein Schülerauge leicht, hinter den stilisierten Ornamenten die Naturform wieder zu erkennen. In diesen Vorlagen, die entsprechend dem Geiste des neuen Pflanzenornaments die Naturform nur wenig ändern, wird er die Herkunft des Ornaments direkt einsehen, ja ein talentvoller Schüler wird sofort versuchen, ähnliches selbst nachzuschaffen. Es sind zudem auf den meisten Blättern, wo Pflanzenmotive vorkommen, die verkleinerten naturgetreuen Abbildungen der Vorbilder beigedruckt, so dass der Vergleich sich jedem aufdrängt.

Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet gewinnt das neue Vorlagenwerk eine allgemeinere Bedeutung; man wird in allen Zeichenschulen, die über die Elemente hinauskommen, selbstverständlich also in Bürgerschulen, Realschulen, Realgymnasien und Gymnasien diese Blätter mit doppeltem Vorteil benützen; sie erfordern eine aufmerksame Handführung und erweitern den Blick gegenüber den Werken der dekorativen Kunst überhaupt. Und diesen Blick zu erweitern, das Interesse für bildende Kunst überhaupt zu wecken, das für den Einzelnen wie für die gesamte Nation von so unschätzbarem Wert ist,

dazu sollte man auch bei uns endlich mehr als bisher die vorhandenen Mittel, und zwar vor allem bei der Ausbildung der Schuljugend im weitesten Sinn, benützen.

Die technische Ausführung der Tafeln durch die Kunstanstalt von Gatternicht in Stuttgart verdient uneingeschränktes Lob. Der Preis von 20 Mk. (Subskriptionspreis für Schulen, wenn durch das Sekretariat der K. Württ. Kommission für Fortbildungsschulen bestellt, 16 Mk.) für die in hübscher Mappe untergebrachte Sammlung ist angesichts der trefflichen Ausstattung sehr mässig zu nennen.

Ellwangen. F. Schneider.

Neu erschienene Bücher.

☞ Bei der grossen Menge der uns zugehenden neuen litterarischen Erscheinungen ist es uns unmöglich, jede im einzelnen zu besprechen. Die Titel der einlaufenden Bücher, die wir ausnahmslos der Kohlhammerschen Verlagsbuchhandlung zu übersenden bitten, werden regelmässig im nächsten Hefte veröffentlicht; auf Rücksendung der nicht besprochenen Bücher können wir uns aber nicht einlassen.

Schilling, Naturgeschichte. Teil I: Das Tierreich. 19. Bearbeitung von H. Reichenbach. Breslau, Hirt, 1902.

Heye, Geschichte des alten Bundes (7. Band aus den „Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht“ von Reukauf und Heye). Leipzig, Wunderlich, 1902.

Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. IV. Teil: Europa. Ibid.

Meyer, Das Stilgesetz der Poesie. Leipzig, S. Hirzel.

Sauer, Euphorion. Zeitschrift für Litteraturgeschichte. Band 8. Leipzig und Wien, Carl Fromme.

Sallwürk, Die didaktischen Normalformen. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg.

Wernickes Lehrbuch der Mechanik in elementarer Darstellung mit Anwendungen und Übungen aus den Gebieten der Physik und Technik. I. Teil: Mechanik fester Körper von Dr. Al. Wernicke. Braunschweig, Vieweg & Sohn.

Buurmann, Erläuterungen und Aufsätze zur Einführung in Goethes Faust. Leipzig, Rengersche Buchhandlung, Gebhardt & Wilisch.

Goethes Faust. II. Teil. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Ulr. Buurmann. Ibid.

Naturwissenschaftliche Wochenschrift, Nr. 1. Jena, G. Fischer.

Kleiber, Lehrbuch der Physik für humanistische Gymnasien. München, R. Oldenbourg.

Henry Margall. Vier Erzählungen aus En Pleine Vie. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Benno Röttgers. I. und II. Teil samt Wörterbuch. Leipzig, G. Freytag.

Das freie Wort. Herausgegeben von Karl Sänger. Neuer Frankfurter Verlag, Frankfurt a. M.

Wegweiser für Lehrmittel. Schulausstattung, Sammlungen und Jugendbeschäftigung. Berlin W. 56, G. Winckelmann.

Goethes Werke. Herausgegeben von Prof. Dr. K. Heinemann. Band 8 und 12. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.

Englert, Anthologie des Poètes Français Modernes. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung, O. Beck.

Rademann, Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Glogau, C. Flemming.

Deutschland zur See. Deutsches Seemannsleben in Liedern mit verbindender Deklamation. Dichtung von Fr. Werner, Komposition von Ferd. Manus. Leipzig, Gebr. Hug & Co.

Bibliographie der deutschen Rezensionen. Band I. Leipzig, F. Dietrich.

Niessen. Im Reiche der Blumen. II. Bändchen. Regensburg, G. J. Manz.

Direktor K. Th. Kriebitzsch, Zum Lesebuch. Poetische und prosaische Lesestücke. III. Heft. Gotha, E. F. Thienemann.

Hecke, Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen zur Pädagogik. Ibid.

Kirchhoff, Erdkunde für Schulen. II. Teil. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

Ankündigungen.

[redacted]